

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POST-GRADO

**Análisis comparado de la calidad de la formación que
se realiza en los Programas Especiales de la Facultad
de Educación de la UNMSM**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Doctor en Educación

AUTOR

Augusto Emilio Frisancho León

Lima – Perú

2013

DEDICATORIA

A mis padres, por su dedicación y esfuerzo en proporcionar a sus hijos una educación de calidad.

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Elías Mejía Mejía, Director de la Unidad de Posgrado, por sus valiosos aportes y sugerencias en el asesoramiento de la tesis.

Al Dr. Rubén Mesía Maraví, Director del Instituto de Investigaciones Educativas, por su valiosa ayuda en el diseño de la presente investigación.

Al Dr. Jaime Aliaga Tovar, Profesor Principal de la Facultad de Psicología, por su valiosa colaboración en el análisis estadístico de los datos de la investigación.

ÍNDICE

	Pág.
Resumen	6
Introducción	7
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
1.1. Situación problemática	9
1.2. Formulación del problema	11
1.2.1. Problema general	11
1.2.2. Problemas específicos	12
1.3. Justificación teórica	12
1.4. Justificación práctica	13
1.5. Objetivos	14
1.5.1. Objetivo general	14
1.5.2. Objetivos específicos	14
1.6. Formulación de hipótesis	15
1.6.1. Hipótesis general	15
1.6.2. Hipótesis específicas	15
1.7. Identificación y clasificación de las variables	16
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	17
2.1. Antecedentes de la investigación	17
2.2. Bases teóricas	23
2.2.1. La universidad en el siglo XXI	23
2.2.1.1. Concepto de universidad	23
2.2.1.2. Los objetivos y la misión de la universidad	24
2.2.1.3. Modelos de gestión de la universidad	29
2.2.1.4. El comportamiento humano en la universidad	33
2.2.2. Calidad en la educación universitaria	48
2.2.2.1. Concepto de calidad	48

2.2.2.2. Evolución de la gestión de calidad	51
2.2.2.3. Principios básicos de la calidad total	53
2.2.2.4. Elementos clave en la implantación de la calidad	56
2.2.2.5. Concepto de calidad de servicio	59
2.2.2.6. Fundamentos de la calidad de servicio	60
2.2.2.7. Características de la calidad de servicio	69
2.2.2.8. Calidad de la enseñanza universitaria	73
2.2.3. La Facultad de Educación de la UNMSM	76
2.2.3.1. Los orígenes de la Facultad de Educación	76
2.2.3.2. Afianzamiento académico administrativo	81
2.2.3.3. El Departamento Académico de Educación	90
2.2.3.4. Retorno al sistema facultativo	92
2.2.3.5. Los programas especiales	93
2.3. Definiciones de términos básicos	98
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	100
3.1. Operacionalización de las variables de estudio	100
3.2. Tipificación de la investigación	101
3.3. Estrategia para la prueba de hipótesis	102
3.4. Población y muestra	102
3.5. Instrumentos de recolección de datos	103
CAPÍTULO IV: TRABAJO DE CAMPO Y PROCESO DE CONTRASTE DE LA HIPÓTESIS	109
4.1. Presentación, análisis e interpretación de los resultados	109
4.2. Discusión de los resultados	141
Conclusiones	145
Recomendaciones	148
Bibliografía	149
Anexo	158

RESUMEN

Se reporta una investigación descriptiva-comparativa, orientada a estudiar las diferencias existentes en la percepción de la calidad de la enseñanza entre los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Se seleccionó una muestra no probabilística institucional de 250 estudiantes de cuatro programas especiales de la Facultad de Educación: Programa de Bachillerato en Educación (modalidades Vacacional y Regular), Programa de Licenciatura en Educación, Programa de Licenciatura para Profesores sin Título Pedagógico en Lengua Extranjera (PROLEX) y Programa de Complementación Pedagógica para Egresados de Institutos Superiores Tecnológicos (PROTEC).

A dicha muestra se les aplicó la Escala de Calidad de Servicio en la Enseñanza Universitaria, diseñada y elaborada por Joan-Lluís Capelleras y José María Veciana (2000).

El análisis estadístico de los datos obtenidos permite arribar a la siguiente conclusión: Existen diferencias significativas en la percepción de la calidad de la enseñanza entre los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Palabras clave: Calidad de la enseñanza universitaria, estudiantes universitarios, actitudes y comportamientos del profesorado, competencia del profesorado, contenido del plan de estudios, instalaciones y equipamientos, organización de la enseñanza.

INTRODUCCIÓN

La preocupación por la calidad ha sido una constante desde siempre en todo sistema educativo. Pero, en las tres últimas décadas ha merecido una atención y preocupación preferente, acorde con las nuevas tendencias organizacionales en el marco de un orden económico productivo altamente competitivo.

Uno de los factores de la calidad educativa está relacionado con la calidad de la enseñanza, la misma que comprende los planes de estudio, los contenidos y métodos de enseñanza, el equipamiento, el material didáctico y la formación del profesorado.

En la presente década, todas las instituciones de educación superior han reformulado sus modelos educativos, estructuras curriculares y estrategias didácticas en la formación académico-profesional que ofertan, modelos que se centran básicamente en el aprendizaje y en la formación integral, siendo uno de los grandes actores el docente con su enseñanza, en su rol predominante de promotor y mediador en el proceso de construcción de saberes en sus alumnos.

En este sentido, la calidad de la enseñanza se ha convertido en una de las prioridades de las gestiones universitarias, en la medida que ésta garantiza una formación adecuada y pertinente, en función a la creciente competitividad internacional y las exigencias del aparato productivo y empresarial.

El conocer y analizar la calidad de la enseñanza que se imparte en el contexto de las universidades en nuestro país constituye todo un tema de investigación relevante y significativa en el marco de la sociedad del conocimiento y en las políticas de gestión de la calidad y de los procesos de acreditación

universitaria.

Motivados por la situación anteriormente descrita, nos propusimos realizar la presente investigación que se reporta, ubicándola en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, específicamente, en la Facultad de Educación.

La presente comunicación ha sido estructurada en cuatro capítulos, a saber:

El capítulo I aborda lo relacionado al problema de estudio, haciendo referencia al planteamiento del problema, la importancia y alcances de la investigación y sus respectivas limitaciones así como los objetivos, hipótesis y variables

En el capítulo II se desarrollan los antecedentes del estudio, las bases teórico-conceptuales y la definición de términos.

El capítulo III hace referencia a los aspectos metodológicos de la investigación, describiendo el tipo de investigación, diseño del estudio, la población y muestra y los instrumentos de investigación.

En el capítulo IV se presentan los resultados obtenidos y la discusión de los mismos, finalizando con las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexo.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

Desde hace tres décadas, las universidades latinoamericanas han iniciado un proceso de reforma en su organización y procesos académico-administrativos en función a los retos y oportunidades que las nuevas tecnologías de información y comunicación, el fenómeno de la globalización y la hegemonía del modelo económico conocido como neoliberalismo han generado en todos los componentes de la sociedad, cuya característica común es la construcción de una nueva sociedad denominada como la sociedad del conocimiento o del permanente aprendizaje.

Uno de esos retos está relacionado con la exigencia de brindar servicios educativos de calidad y, en tal sentido, implementar sistemas de aseguramiento de la calidad que permitan rendir cuentas a la sociedad considerando aspectos relacionados con la eficiencia, así como de responder a las expectativas de los distintos agentes que se vinculan con la Universidad (Arranz, Palmero y Jiménez, 2009). En esta línea de pensamiento, Bowden y Marton (2012) afirman que: “la universidad, como institución autónoma, está siendo sustituida por una institución que tiene que justificar su presupuesto y, en general, hay una creciente preocupación por la calidad del trabajo que se desarrolla en ella...” (p. 28).

De acuerdo a la UNESCO (1995) la calidad de las universidades es el referente más importante para juzgar el desarrollo de estas instituciones. Por otro lado, el sistema de la universidad peruana, recién a partir del año 2006, cuenta con un Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)

instituido por la Ley N° 28740 en el marco de la creación del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, que está permitiendo asumir de forma orgánica y sistemática una evaluación y mejora continua de la calidad en todos sus procesos, en especial, de la enseñanza.

La calidad de la enseñanza se ha convertido, en la actualidad, en una de las prioridades de las gestiones universitarias. Según Montilla (2003) existen varias razones que justifican la preocupación por la calidad del servicio que proporcionan las universidades:

- El proporcionar formación de calidad a una sociedad es actualmente un objetivo económicamente importante para los sistemas de educación superior.
- La creciente competitividad internacional exige elevar la mejora de la productividad y el desarrollo tecnológico, siendo la educación fuerza clave para afrontar este desarrollo.
- Las exigencias de información por parte de los empresarios, que cada día se torna más exigentes sobre las cualidades de los universitarios, unido al problema del desempeño reinante en el país, obliga a reflexionar sobre la adaptación de la formación impartida en la universidad con la realidad.

De otro lado, la enseñanza universitaria en nuestro medio ha sufrido cambios paradigmáticos importantes; existiendo consenso en la actualidad, que la base conceptual y metodológica de la enseñanza universitaria se ubica en los modelos cognitivo-constructivista centrado en el aprendizaje y sus procesos inherentes y en un nuevo rol del profesor en términos de facilitador, mediador, guía y orientador.

Dichos cambios, se ha institucionalizado y evidenciado más en las universidades privadas que en las públicas, en la medida que las primeras han exigido a sus docentes participar en cursos de capacitación y actualización en docencia universitaria y, en algunos casos, condicionado la contratación de los mismos, la certificación de estudios de posgrado en la mención de didáctica universitaria.

Sin embargo, en la universidad pública, se advierte una preocupación por mantener y aumentar la calidad de la docencia sin diseñar un plan o programa específico para tal fin. Gran parte de esta preocupación se debe más a los estándares de calidad que exige el modelo de calidad propuesto por el CONEAU para la acreditación de las carreras, que a una política o estrategia institucional sostenible.

La evaluación de la calidad de la enseñanza o la docencia universitaria se ha convertido en los últimos veinte años en toda una línea de investigación, en especial sobre los factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria (Villa y Morales, 1993; Owlia y Aspinwall, 1996, De Miguel Díaz, 2003).

Lo anteriormente, reseñado, nos ha motivado a realizar el presente proyecto de investigación en el contexto de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, teniendo en cuenta, de un lado, que se trata de una universidad que le da mucha importancia a lo pedagógico y, de otro lado, es responsable a nivel nacional de liderar los cambios e innovaciones en los paradigmas educativos y de enseñanza, situación que la ubican en un espacio de análisis, reflexión e investigación. En tal sentido, el propósito de nuestro estudio se resumió en dar respuesta a las siguientes interrogantes de investigación:

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. PROBLEMA GENERAL

¿Existen diferencias en la percepción de la calidad de la enseñanza entre los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos?

1.2.2. PROBLEMAS ESPECÍFICOS

- ¿Existen diferencias en la percepción de la calidad de la enseñanza, factor: *Actitudes y comportamientos del profesorado*, entre los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos?
- ¿Existen diferencias en la percepción de la calidad de la enseñanza, factor: *Competencia del profesorado*, entre los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos?
- ¿Existen diferencias en la percepción de la calidad de la enseñanza, factor: *Contenido del plan de estudios*, entre los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos?
- ¿Existen diferencias en la percepción de la calidad de la enseñanza, factor: *Instalaciones y equipamientos*, entre los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos?
- ¿Existen diferencias en la percepción de la calidad de la enseñanza, factor: *Organización de la enseñanza*, entre los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos?

1.3. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

En las últimas décadas la calidad ha adquirido una gran importancia como estrategia válida para obtener una posición competitiva ventajosa, debido a las nuevas condiciones del entorno en el que se desenvuelven las empresas y organizaciones.

En el caso de las universidades, la mejora de la calidad de sus actividades es uno de los retos más importantes que actualmente deben afrontar todos los agentes implicados en la educación superior y, en especial, los responsables de una dirección y gestión.

En términos generales, la necesidad de proceder a una evaluación objetiva de la calidad de los servicios en la enseñanza universitaria es un fenómeno relativamente reciente. De hecho, corre en paralelo a la consideración de la gestión y planificación educativa moderna como algo que concierne no sólo al docente y al alumno, sino que tiene importantes implicaciones sobre cuanto acontece fuera del recinto universitario.

En tal sentido, los datos obtenidos en la presente investigación nos permitirán aportar información empírica de base a la valoración de la percepción de la calidad de los procesos de enseñanza en estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación, la misma que tiene relevancia en diferentes aspectos.

A nivel teórico, los datos obtenidos permitirán conocer las valoraciones que se tienen sobre la calidad del servicio de la enseñanza universitaria que presentan los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación. Esto, sin duda, nos dará información valiosa sobre lo que está sucediendo en nuestro contexto en relación con los factores que implican la enseñanza, su efecto en la formación futura, y la aceptación o no de las políticas académicas que se están llevando a cabo en los contextos peruanos.

1.4. JUSTIFICACIÓN PRÁCTICA

A nivel práctico, la información a ofrecer servirá a las autoridades universitarias como referente para la implementación de programas de calidad del servicio más eficientes, que permitan adecuarnos a las

necesidades de nuestros clientes a fin de desarrollar estándares altos de calidad educativa universitaria a partir de la ayuda de todos los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, a nivel social, consideramos que la importancia del estudio radica en que se trata de conocer en forma fáctica el nivel de calidad de servicio en la enseñanza universitaria que presenta la Facultad de Educación de nuestra universidad desde el punto de vista de los estudiantes universitarios, resultados que seguramente nos ayudarán a generalizar sus implicancias en la comunidad universitaria nacional y, así, desarrollar mejores programas de calidad educativa.

1.5. OBJETIVOS

1.5.1. OBJETIVO GENERAL

Determinar si existen diferencias en la percepción de la calidad de la enseñanza entre los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

1.5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar si existen diferencias en la percepción de la calidad de la enseñanza, factor: *Actitudes y comportamientos del profesorado*, entre los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Determinar si existen diferencias en la percepción de la calidad de la enseñanza, factor: *Competencia del profesorado*, entre los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- Determinar si existen diferencias en la percepción de la calidad de la enseñanza, factor: *Contenido del plan de estudios*, entre los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Determinar si existen diferencias en la percepción de la calidad de la enseñanza, factor: *Instalaciones y equipamientos*, entre los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Determinar si existen diferencias en la percepción de la calidad de la enseñanza, factor: *Organización de la enseñanza*, entre los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

1.6. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

1.6.1. HIPÓTESIS GENERAL

Existen diferencias significativas en la percepción de la calidad de la enseñanza entre los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

1.6.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

H₁: Existen diferencias significativas en la percepción de la calidad de la enseñanza, factor: *Actitudes y comportamientos del profesorado*, entre los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

H₂: Existen diferencias significativas en la percepción de la calidad de la enseñanza, factor: *Competencia del profesorado*, entre los

estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

H₃: Existen diferencias significativas en la percepción de la calidad de la enseñanza, factor: *Contenido del plan de estudios*, entre los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

H₄: Existen diferencias significativas en la percepción de la calidad de la enseñanza, factor: *Instalaciones y equipamientos*, entre los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

H₅: Existen diferencias significativas en la percepción de la calidad de la enseñanza, factor: *Organización de la enseñanza*, entre los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

1.7. IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LAS VARIABLES

A) VARIABLE INDEPENDIENTE

Programas especiales de la Facultad de Educación.

B) VARIABLE DEPENDIENTE

Percepción de la calidad de la enseñanza.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

A nivel nacional

La Oficina de Evaluación Académica de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega (2000), a través del Vicerrectorado Académico, realizó una evaluación de la calidad académica, desarrollando en primer lugar una *Escala de evaluación del desempeño docente*, mediante la cual ha propiciado la medición de las habilidades docentes y contextuales del proceso de enseñanza-aprendizaje, llegando a la siguiente conclusión: Los estudiantes de la universidad perciben al profesor que satisface sus expectativas académicas y tiene habilidad para la enseñanza en el aula con acuerdo a ciertas características comportamentales que pueden constituirse en elementos de un modelo básico del buen desempeño docente en el aula.

Rodríguez, L. (2006) realizó la investigación titulada: *Percepción de la calidad de servicio en la enseñanza universitaria en estudiantes del programa de Maestría, convenio UNE Enrique Guzmán y Valle - Gobierno Regional del Callao*. El estudio fue de tipo descriptivo de diseño comparativo, para determinar la percepción de los estudiantes del programa de Maestría en cuanto a la calidad del servicio en la enseñanza universitaria. Se utilizó la *Escala de Calidad del Servicio Universitario*, elaborada por Joan-Lluís Capelleras y José María Veciana (2000), de la Universidad Autónoma de Barcelona, la misma que está compuesta por seis factores. La muestra de estudio estuvo compuesta por 147 estudiantes de ambos sexos, matriculados en las menciones de Problemas de Aprendizaje, Gestión Educacional,

Didáctica de la Comunicación, Docencia Universitaria y Educación Tecnológica. Las conclusiones a las que se arribó en la investigación fueron las siguientes: 1) La mayoría de la población de estudio presenta una percepción global positiva de la calidad del servicio en la enseñanza universitaria recibida. 2) No existen diferencias significativas en la percepción de la calidad del servicio en la enseñanza entre los estudiantes de las menciones de Problemas de Aprendizaje, Gestión Educacional, Docencia Universitaria y Didáctica de la Comunicación.

En el extranjero

Sanders, B. y Zapata, M. (1985), con su estudio *Diagnóstico de la práctica profesional de los egresados de psicología social de la Universidad Autónoma Metropolitana*, determinaron si las habilidades adquiridas correspondían a las necesidades del campo profesional, considerado como exclusivo de los egresados de esa escuela, para, finalmente, retroalimentar el diseño del área de concentración en psicología social. Los datos se recabaron a través de cuestionarios aplicados a los egresados. Los resultados permitieron a las autoras concluir que los contenidos impartidos no responden a las necesidades del campo profesional del psicólogo social, debido, entre otras cosas, a que las herramientas que se les dan a los estudiantes son de tipo clínico en su mayoría, lo que los lleva a tener una visión profesional orientada en este mismo sentido.

Capelleras, J. L. y Veciana, J. M. (2001), en su estudio titulado: *Factores condicionantes de la calidad de servicio de la enseñanza universitaria: Un análisis empírico*, evalúa y aplica una escala de medida de la calidad de servicio en la enseñanza universitaria a partir de las percepciones de una muestra de 811 estudiantes. Se han analizado sus propiedades psicométricas y se han identificado cinco dimensiones de la calidad de servicio en este ámbito. Además, se ha observado que la importancia relativa de las mismas varía en función de ciertas características de los estudiantes.

Rojas, G. y Cortés, J. (2002), en su estudio denominado *La calidad académica vista por los estudiantes*, donde se presenta un estudio basado en series cronológicas de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Estos datos permitieron conocer que las expectativas de los alumnos van a la baja y que ellos están medianamente satisfechos con el servicio educativo; además se observó que su capacidad para resolver problemas psicológicos se incrementa sin que exista relación con su promedio oficial de calificaciones. Se identificó el problema principal de la insatisfacción con la falta de correspondencia entre la teoría y la práctica, la deficiente preparación de materias básicas y la insuficiencia cuantitativa y cualitativa en las prácticas.

Blotta, A.; Corengia, A. y Pita, M. (2003), realizaron un estudio titulado: *Calidad declarada, calidad percibida y calidad sugerida: Un estudio sobre la satisfacción de los distintos actores de una universidad*. Como respuesta a las tendencias generales, en una universidad privada se desarrolló un estudio que muestra la adecuación de la calidad “percibida” y “sugerida” –manifestada en encuestas de satisfacción aplicadas a alumnos, docentes, graduados, no docentes y empleadores– con la “calidad declarada” en sus documentos y políticas institucionales. La evaluación del grado de adecuación entre ambas se hace con el propósito de generar procesos de reflexión y mejora en todos los miembros de la comunidad universitaria. Las conclusiones a las que llegaron fueron las siguientes:

- De la correlación entre la calidad declarada en los documentos institucionales y la percibida y sugerida en las encuestas de satisfacción se definieron fortalezas y aspectos a mejorar.
- Conscientes de que una “cultura de calidad”, entendida como mejora continua, no se logra sin la participación de todos y cada uno de los miembros de la comunidad universitaria, se trabajó en equipos conformados por directivos, académicos y administrativos, reflexionando sobre estos resultados y, a partir de ello, en la definición de propuestas de mejora que se plasmaron en los planes estratégicos de cada unidad académica y administrativa.
- El eje principal de la calidad son las personas.

- Para el logro de esta filosofía de calidad proclamada y vivida por todos y cada uno de los miembros de la comunidad universitaria es clave e insustituible el papel del liderazgo institucional que a su vez debe velar para que la Universidad cumpla con su más alta misión de servicio a los hombre en la búsqueda y transmisión de la verdad.

De Miguel, M. (2003) realizó la investigación titulada: *Calidad en la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado*. El propósito de este trabajo fue justificar la estrecha relación que existe entre la calidad de la enseñanza universitaria y la formación pedagógica del profesorado. Asumiendo que el ejercicio de la docencia universitaria requiere una formación especializada y un entrenamiento permanente de carácter pedagógico, consideramos prioritario que entre las políticas instituciones para el aseguramiento de la calidad se potencien aquellas que promueven el desarrollo profesional del docente a lo largo de su carrera. Ahora bien, este objetivo no será posible mientras no se efectúe una profunda revisión del concepto de excelencia académica y exista un serio compromiso de los responsables académicos con la mejora de la función docente. Por ello, dado que en este momento las universidades deben desarrollar su marco legal y estatutario a consecuencia de la implantación de la Ley Orgánica de Universidades, sugerimos algunas de las propuestas orientadas a potenciar la formación pedagógica y el desarrollo profesional del profesorado como una estrategia fundamental para la mejora de la calidad de la enseñanza.

Arranz, P. (2007) en su tesis doctoral titulada *Los sistemas de garantía de calidad en la educación superior en España. Propuesta de un modelo de acreditación para las titulaciones de grado en empresa*, tuvo por objetivo revisar la adaptación de los sistemas de reconocimiento de los títulos universitarios tras la creación del Espacio Europeo de Educación Superior a partir de la Declaración de Bolonia.

Así, una vez analizadas las características que una titulación de grado de empresa debe tener para ser considerada como buena titulación, determinadas las características del proceso de acreditación y señalados los criterios a

valorar en la acreditación de los títulos de dicho grado, su autor propone un modelo para la acreditación de las futuras titulaciones en el ámbito de la empresa.

Rodríguez, S. (2010) en su estudio sobre la *Calidad de la enseñanza universitaria*, nos ofrece una visión panorámica de la calidad de la enseñanza, donde sus aportaciones están encaminadas al logro de una educación superior eficaz y eficiente tanto para los alumnos, docentes y los recursos que se emplean para su consecución. De ahí la incorporación de la denominada «evaluación institucional» de tan actualidad y vigencia en estos últimos tiempos. Se aboga por una educación basada en la igualdad de oportunidades para todos en pro de la calidad universitaria entendida como aptitud para el logro de los objetivos planteados, adecuación al mundo del mercado laboral, innovación organizativa, satisfacción del usuario, etc. En definitiva, se trata de buscar el cambio y las modificaciones necesarias tomando como referente la calidad aunque suponga un valor añadido a todo lo demás.

Montilla, Y. (2010) realizó un estudio sobre la calidad de la enseñanza universitaria (caso Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de los Andes, España). El propósito planteado fue proponer un plan de mejora continua de la calidad de la enseñanza impartida en el departamento objeto de estudio que contribuya a la mejora institucional de la universidad. El estudio fijó su atención en evaluar cómo se está desarrollando la enseñanza en el departamento, considerando la participación de todos sus miembros como elemento fundamental para sustentar, tanto el proceso de evaluación y diagnóstico de la situación actual, como las propuestas de mejora continua de la calidad de la enseñanza. Para lograr el objetivo propuesto en el estudio, se desarrollaron tres etapas o aspectos fundamentales. Por una parte, el proceso de consulta y participación para consensuar las decisiones relacionadas con la evaluación, luego la evaluación propiamente dicha y el diagnóstico de la situación actual de la enseñanza impartida, y finalmente el diseño del plan de mejora continua de la calidad. Las características fundamentales del proceso fueron, por una parte, la evaluación interna o autoevaluación de todos sus miembros y por otra parte, sustentar las

propuestas de mejora continua a partir de dicha autoevaluación. En cuanto a los aspectos metodológicos, dentro de la perspectiva cuantitativa y cualitativa, se optó por una metodología complementaria o mixta. Se utilizó en la investigación el estudio de caso, por su riqueza como estrategia para profundizar en la comprensión de realidades dinámicas y su aporte al esclarecimiento de una situación real contextualizada. Los instrumentos utilizados para recoger la información fueron los cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión y análisis de documentos. El procesamiento y análisis de los datos del cuestionario se realizó en un ordenador personal mediante el programa de análisis estadístico SPSS. La evaluación interna o autoevaluación que se llevó a cabo en el Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas permitió llegar a la descripción de su situación actual y representó un ejercicio participativo de reflexión profunda de todos sus miembros.

Ospina, R. (2011) realizó el estudio titulado *Evaluación de la calidad en educación superior*. Esta investigación doctoral se enmarca en el escenario del espacio de la educación superior en la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC); indaga sobre conceptos de calidad desarrollados por autores reconocidos en la comunidad académica internacional. Se analizó la fundamentación teórica de calidad contenida en los modelos de evaluación de la calidad del Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (CNA), de la Red Universitaria de Evaluación de la Calidad (RUECA) y del modelo Europeo de Excelencia (EE) de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM). Asimismo, describió los procesos de evaluación y acreditación de la calidad en educación superior en el contexto iberoamericano, países del Convenio Andrés Bello y, finalmente, se realizó un estudio de caso con aplicación de tres modelos de evaluación a tres programas académicos de dos instituciones de educación superior en Colombia, con resultados que aportan a la mejora de la evaluación de la calidad en educación superior entre países y continentes. El objetivo general fue identificar y determinar los criterios de evaluación de la calidad en educación que se aplican en la evaluación de la calidad de los programas académicos de educación superior.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI

2.2.1.1. Concepto de universidad

La universidad es una de las instituciones más importantes de la sociedad contemporánea. Los servicios que presta se consideran vitales para el desarrollo del país, para el bienestar general, para la seguridad y para la defensa nacional. Muchos de los conocimientos descubiertos en las universidades han transformado la faz del mundo y han contribuido a elevar la calidad de vida de la humanidad.

Aunque ya las civilizaciones antiguas conocieron instituciones de educación superior, el nacimiento de la universidad como tal se remonta a la Edad Media. La academia de Platón, el liceo aristotélico, la escuela pitagórica, la estoica de Zenón, aunque ofrecían educación superior, no pueden ser consideradas universidades en el sentido que hoy se le da al término. La universidad surgió como resultado de una serie de cambios sociales que tuvieron lugar en el Medioevo y fue influida por dos de las instituciones preponderantes de esa época: las corporaciones y la Iglesia.

La palabra universidad hace referencia, no a la totalidad de objetos o fines de la institución, sino a la totalidad de los sujetos o personas que dirigían una actividad hacia el logro de ciertos fines (Mondolfo, 1966). La corporación o gremio medieval incluía a los maestros, a los aprendices. De ahí la idea de considerar a los graduados como parte de la universidad. Sobre ellos había recaído el sacrosanto derecho de enseñar, y eran por tanto, miembros de la corporación. En la misma Edad Media se le empieza a llamar a la universidad “Estudios Generales”, o sea que ya tiene la autoridad para otorgar los primeros grados y títulos.

Durante la mayor parte de la Edad Media, el rol de la universidad fue claro: llenar las expectativas por profesionales de la sociedad de ese

tiempo y después las aspiraciones post humanísticas del renacimiento (Brubacher, 1982).

Cuando la unidad religiosa se rompe, cuando empiezan a surgir nuevos Estados, las universidades dejan de estar a tono con la sociedad de su tiempo y se quedan atrás. Diferentes concepciones de universidad se ensayan; unas que enfatizan la educación liberal, otras la ciencia, otras la cultura, otras el servicio a la comunidad. Estas concepciones han ido imponiéndose en diferentes países y aunque son objeto de análisis, hay discusión también en torno al rol que la universidad debe desempeñar, concretamente en cuanto a cuál debe ser la relación entre ella y la sociedad.

2.2.1.2. Los objetivos y la misión de la universidad

La evaluación de la calidad en la universidad requiere como paso previo determinar cuáles son los propósitos u objetivos perseguidos por la misma. Sin embargo, parece claro que sus objetivos son múltiples y que las valoraciones que se pueden hacer de ellos son diferentes.

En concreto, el análisis de los objetivos de la educación universitaria ha puesto de manifiesto diversos puntos. En primer lugar, según Rodríguez (1991:52-54) no se explicitan o bien tienen un elevado nivel de inconcreción. Así parece desprenderse del análisis de las leyes que regulan los sistemas universitarios en diferentes países occidentales (Pollit, 1990).

En segundo lugar, se observa que los ámbitos (o dimensiones) de estos fines se identifican de forma relativamente fácil. Por ejemplo, en su análisis de los fines formativos de la universidad a través de distintos pensadores y sistemas, Medina (1985) señala la constante aparición de los fines en relación a: la formación cultural y humana, la enseñanza o transmisión crítica de la ciencia, la investigación y la formación

profesional. No obstante, no aparece la asignación de igual importancia o la posibilidad de compatibilizarlos.

En tercer lugar, existe coincidencia en la diversa naturaleza de los objetivos asumidos o impuestos a la universidad (Cave *et al.*, 1997; Weert, 1990), así como el hecho de que tradicionalmente han sido agrupados en las dimensiones de la docencia, la investigación y los servicios públicos (extensión universitaria), aunque con escasa atención a ésta última.

Mora (1991:25-27) recoge el listado de metas u objetivos de diferentes sistemas de enseñanza superior formulados en trabajos como el *Robbins Report* (1963), *The Purposes and Performance of Higher Education in the United States* (Carnegie Commission, 1973) o el informe *The University and the Community* del *Center for Educational Research and Innovation* de la OCDE. Estas declaraciones gubernamentales no parecen aportar especificaciones significativas aunque los sistemas educativos de diferentes países puedan estar en distintos niveles de desarrollo.

Más recientemente, el exhaustivo informe realizado en el Reino Unido titulado *Higher Education in the Learning Society*, más conocido como *Informe Dearing* (1997), propone como objetivos de la educación superior los siguientes: "El propósito esencial de la educación superior es hacer posible que la sociedad progrese adecuadamente mediante la comprensión de su propia realidad y del mundo que la rodea: en una palabra, sustentar la sociedad del aprendizaje. Los cuatro objetivos básicos en que se puede concretar este propósito son:

- a) Formar a las personas para que desarrollen al máximo sus capacidades a lo largo de la vida y alentarlas a hacerlo a fin de que se desarrollen intelectualmente, estén bien preparados para el trabajo, puedan ser útiles a la sociedad y consigan su satisfacción personal.
- b) Aumentar y profundizar el conocimiento tanto por sí mismo como para promover su aplicación en beneficio de la economía y la sociedad.
- c) Servir a las necesidades de una economía flexible, sostenible y

basada en el conocimiento, a escala local, regional y nacional.

- d) Tener un papel preponderante en la configuración de una sociedad democrática, civilizada e integradora.

En el caso español, la Ley General de Educación de 1970 (artículo 30) señalaba que:

"La Educación Universitaria tiene por finalidad:

1. Completar la formación integral de la juventud, preparar a los profesionales que requiera el país y atender al perfeccionamiento en el ejercicio de los mismos.
2. Fomentar el progreso cultural, desarrollar la investigación en todos los niveles con libre objetividad y formar a científicos y educadores.
3. Contribuir al perfeccionamiento del sistema educativo nacional, así como al desarrollo económico y social del país."

En la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 (artículo 1.2) se señala:

"Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad:

- a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.
- c) El apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico, tanto nacional como de las comunidades autónomas.
- d) La extensión de la cultura universitaria."

El anteproyecto de Ley Orgánica de Universidades (LOU) del presente año 2001 no modifica sustancialmente estos aspectos. En cuanto al Informe Universidad 2000, conocido como Informe Bricall (2000), se inicia con la discusión de los cambios que actualmente afectan a la misión de la universidad y se indica que (Bricall, 2000:3):

"Es aconsejable contemplar la universidad, como una institución cuyas actividades se destinan, en gran parte,

directamente al enriquecimiento intelectual, moral y material de la sociedad (ya sea ésta local, nacional o global) a través de la formación de sus ciudadanos y de la realización de tareas de investigación y de aplicación de sus resultados."

Por su parte, Weert (1990) toma en consideración los tres niveles a los que se dirigen los objetivos de la educación superior (individual, institucional y social) y considera dos tipos de metas, internas y externas. En la tabla se presentan las mismas.

METAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

	METAS A NIVEL SOCIAL	METAS A NIVEL INSTITUCIONAL	METAS A NIVEL INDIVIDUAL
INTERNAS	<ul style="list-style-type: none"> • Total de educación proporcionada a la sociedad. • Variedad y diversidad del sistema de educación superior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidad de recursos. • Política de admisiones. • Eficiencia interna. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribución del programa educativo al valor añadido. • Aprendizaje de estrategias y procesos. • Disponibilidad de oferta de recursos, asesoramiento y apoyo.
EXTERNAS	<ul style="list-style-type: none"> • Relación adecuada entre oferta y demanda de graduados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora de las calificaciones educativas profesionales de los alumnos. • Desarrollo de la independencia de mente y de la autonomía personal. • Respuestas institucionales al entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de acuerdo con las necesidades del mercado laboral. • Adquisición de capacidades extracurriculares. • Clima de innovación. • Desarrollo personal del individuo. • Gobierno democrático de la institución. • Preparación profesional. • Formación humana y altruista.

Últimamente ha ganado relevancia el concepto de *misión* de la institución puesto que su definición constituye el primer paso en el proceso de la dirección estratégica. La misión de una organización es su declaración de propósitos más generalizada y puede considerarse una expresión de su razón de ser. Se trata además de la base para las actividades y decisiones de la organización. Dada la naturaleza política de las decisiones estratégicas (Vedana, 1999:23), es básico disponer de algún propósito general que puedan suscribir todos o la mayoría de los grupos de interés, llamados *stakeholders*, relacionados con la institución.

Gran parte de las instituciones universitarias han adoptado su propia declaración de misión en los últimos años. Según Davies y Glaister (1996:268-269) la misión tiene potencial para clarificar los intereses de los grupos de interés, determinar las actividades clave de la organización y afirmar los valores que guían a la institución. Sin embargo, se han lanzado varias críticas al respecto, entre las que cabe destacar: a) la superficialidad en su planteamiento ya que se trata de poco más que un revestimiento; b) la imprecisión en presentar los propósitos de la organización; c) la utilización de un lenguaje vacuo; d) la falta de participación en su proceso de elaboración; e) la mala comunicación de la misión a los colectivos interesados; y f) su debilidad en definir las competencias distintivas de la universidad y ofrecer una visión del futuro (Peeke, 1994; Mackay *et al.*, 1995; Davies y Glaister, 1996).

Los trabajos de Mackay *et al.* (1995) y Davies y Glaister (1996) muestran la incapacidad o bien la falta de voluntad de las instituciones de educación superior para ser específicas en sus declaraciones de misión en cuanto a cuáles son sus competencias distintivas o cuáles son las fuentes de su diferenciación. Davies y Glaister (1996:292) apuntan que muchas universidades son reticentes a adoptar una determinada posición competitiva en caso de que ésta sea menos sostenible que su papel tradicional de instituciones "universales". El estudio de Stearns y Borna (1998) sobre la misión en las instituciones de educación superior en el campo de la administración y dirección de empresas también refleja una

falta de claridad en su declaración de misión con respecto a sus posibles fuentes de diferenciación.

Los resultados del trabajo de Villarreal (2001) en base a una muestra de diez universidades españolas indican que la mayoría de ellas no tienen establecida su declaración de misión y que se hace difícil que exista un acuerdo en objetivos comunes, más allá de vagas referencias a mejoras en la educación y generación del conocimiento, a causa de la naturaleza fragmentada y multidisciplinar de las propias universidades, así como de la forma en que el poder es compartido y de los múltiples grupos de interés implicados.

Según Winter (1999b:43-44), aunque muchas universidades han elaborado informes que describen su misión institucional, ésta no se ha convertido en el punto de encuentro para que el profesorado y el personal administrativo compartan objetivos y visiones institucionales. Los miembros del profesorado son básicamente individualistas y tienden a mantener su lealtad a sus programas y unidades académicas.

2.2.1.3. Modelos de gestión de la universidad

Se han establecido modelos globales de gestión de la universidad. El esquema más conocido en este sentido es el que planteó Clark (1983) y que se conoce como el *triángulo de las tensiones* o *triángulo de los conflictos*, cuya denominación se realiza para exponer las dificultades a las que suele estar expuesta la educación superior en su conjunto en cuanto a su organización y financiación. En concreto, este autor concebía la educación superior como un sistema localizado en algún punto intermedio entre tres grandes grupos de poder y de presión:

1. El Gobierno, considerado sinónimo de Administración Pública, directamente vinculada con las decisiones en materia de educación superior.
2. El Mercado, referido a las decisiones tomadas por los potenciales

usuarios y sus familias.

3. Las Instituciones Académicas, entendiendo por éstas los centros educativos superiores.

Derivados del triángulo de los conflictos, se plantean los tres modelos siguientes: burocrático, colegiado y de mercado.

Modelo burocrático

En los sistemas universitarios más dependientes de la Administración Pública, con autonomía reducida, predominan los sistemas de gestión *burocráticos*, regidos por el derecho administrativo y por las pautas de comportamiento características de las administraciones públicas. Este modelo es el que ha predominado en Francia y en los países del sur de Europa, con ciertas variantes. También es el que había imperado en España hasta la promulgación de la LRU en 1983. Entre los elementos característicos de este modelo cabe destacar los siguientes: a) la Administración Pública asume la responsabilidad de financiar y controlar el funcionamiento y el gasto de la universidad; b) esta Administración nombra también a los principales responsables de la gestión universitaria o ejerce una estricta supervisión de su actuación; c) la Administración expide y garantiza la validez académica y profesional de los títulos otorgados por la universidad y define sus contenidos; d) el personal de la universidad tiene el carácter de funcionario público y su proceso de selección y de promoción está fuertemente reglamentado por la Administración; e) los órganos colectivos de gobierno de la universidad tienen un carácter consultivo o de propuesta, complementado frecuentemente con la cesión de competencias en cuestiones menores; y f) la organización interna de la universidad es de corte tradicional.

Modelo colegiado

En el *modelo colegiado* la universidad es considerada como una entidad autónoma con normas propias de funcionamiento en las que se da un papel muy preponderante a la comunidad académica. Las características de este modelo de gestión son: a) la financiación de la

universidad es, en su mayor parte, de carácter público, pero la administración pública apenas interviene en la gestión interna de la institución; b) los órganos colegiados ejercen directamente el gobierno de la institución o eligen libremente a los responsables del mismo; c) la universidad decide el contenido de sus programas de enseñanza, garantiza la validez académica de sus títulos y negocia con los organismos públicos y asociaciones profesionales su reconocimiento para el ejercicio profesional; d) los profesores son contratados libremente por la propia universidad; e) la universidad es una entidad independiente, aunque reconocida mediante actos públicos; f) la gestión de la universidad se rige por normas propias basadas en las tradiciones académicas y en el contrapeso de poderes de los distintos sectores académicos; g) los órganos colectivos de gobierno de la institución no son sólo consultivos, sino que también pueden elegir a los órganos personales, tomar decisiones ejecutivas y realizar funciones de control; y h) la organización interna es de carácter tradicional, basada en las disciplinas académicas, y con poca dependencia de los requerimientos del mercado profesional.

Modelo de mercado

El *modelo empresarial o de mercado*, que parece el sistema más compatible con el de las universidades de titularidad privada, mantiene como rasgos más significativos los siguientes: a) la financiación es predominantemente privada (de carácter lucrativo o no) y la gestión se lleva a cabo a través de órganos equivalentes a un consejo de administración, que está constituido de acuerdo con las normas establecidas por el titular de la institución; b) este consejo de administración u órgano equivalente designa o contrata a los responsables máximos del gobierno de la universidad; c) cada universidad decide el contenido de sus cursos, garantiza la validez de sus títulos y negocia su reconocimiento con la administración, con otras universidades y con asociaciones profesionales a través de sistemas de acreditación y de certificación de la calidad de las mismas o mediante procedimientos equivalentes; d) la dirección de la universidad contrata

libremente a sus profesores, aunque para ello se apoye en un asesoramiento académico, tanto interno como externo; e) cada universidad constituye una entidad privada cuya gestión se lleva cabo con criterios de gerencia profesional; y f) la estructura interna de la organización es de carácter matricial y flexible, con gran capacidad de adaptación a los cambios del entorno social y científico.

Según Bricall (2000:412-416), el modelo burocrático es demasiado rígido para la gestión de las universidades y restringe su capacidad de responder a los cambios en su entorno social, dejando escaso margen a la autonomía universitaria y, en cambio, propiciando ciertas formas de corporativismo. En cuanto al modelo colegial, tiene el riesgo de inclinarse excesivamente hacia el inmovilismo y el corporativismo de los profesores o de la comunidad universitaria en su conjunto; además, puede limitar la capacidad de respuesta de la universidad por las inercias de los órganos colegiados de carácter académico. Por lo que se refiere al modelo de mercado, a pesar de su flexibilidad y capacidad de respuesta organizativa a los nuevos retos de las universidades, sus problemas residen en el escaso margen de autonomía académica que proporciona. Sin embargo, actualmente se detectan ciertas tendencias de carácter general que parecen orientarse en una misma dirección:

- Aumento de la autonomía institucional correlativa a un aumento del control social sobre las universidades, a través de órganos de gobierno universitario independientes que incluyen representantes del resto de la sociedad y de la administración pública, y de la práctica de la evaluación externa.
- Profesionalización de la gestión interna de las universidades.
- Introducción de estímulos a la innovación en la gestión de estas instituciones universitarias, potenciando la diversificación y la competencia entre ellas.

2.2.1.4. El comportamiento humano en la universidad

Robbins (1994:8) considera que el *comportamiento organizativo* es un campo de estudio que investiga las repercusiones que los individuos, los grupos y la estructura producen en el comportamiento de las organizaciones con el propósito de aplicar estos conocimientos para mejorar la eficacia de una organización. En síntesis, trata del estudio de aquello que las personas hacen en una organización y de cómo ese comportamiento afecta el rendimiento de la organización. Cuenta con aportaciones recibidas de una serie de disciplinas científicas que estudian el comportamiento, entre las que predominan la Psicología, la Sociología, la Antropología y la Ciencia Política.

Algunas de las principales variables dependientes que han sido estudiadas en este campo son la productividad, el ausentismo, la rotación de personal y la satisfacción en el trabajo, que suelen usarse como determinantes de la eficacia de los recursos humanos de una organización. Las variables independientes y explicativas de las anteriores se agrupan en tres niveles de análisis: a) variables del *individuo*, como son las características biográficas y de la personalidad, los valores, las actitudes, las capacidades individuales, el aprendizaje y la motivación; b) variables del *grupo* que afectan a su comportamiento, entre las que se cuentan la estructura de éste, los patrones de comunicación, los procesos de decisión en grupo, los estilos de dirección, el poder, las relaciones intergrupales y los grados de conflicto; c) variables del *sistema organizativo*, tales como el diseño de la estructura organizativa, las políticas y prácticas de recursos humanos (procesos de selección, programas de capacitación, métodos para la evaluación del rendimiento, etc.), el cambio y desarrollo organizativo y la cultura organizativa.

A continuación centraremos nuestra atención en aspectos vinculados con el poder y el liderazgo en la universidad y, en especial, con las actitudes del personal académico universitario.

Aspectos relacionados con la dirección (liderazgo) y el poder en la universidad

Para Veciana (1999:15), la *dirección* es un proceso dinámico de actuación de una persona (dirigente) sobre otra u otras (dirigidos o grupo) con el objeto de guiar su comportamiento hacia una meta u objetivo determinado, a través de su prioridad de decisión que le confiere su posición de poder.

Las investigaciones que han tenido por objeto explicar el fenómeno de la dirección y establecer una teoría de la dirección han sido numerosas. Como toda teoría, el objetivo principal ha sido explicar las relaciones causales entre comportamiento directivo y eficacia de los dirigidos. En síntesis, las principales teorías, enfoques y etapas son: a) el enfoque basado en los rasgos psicológicos del jefe (*trait approach*); b) el enfoque orientado al comportamiento del jefe; c) el enfoque contingente o situacional; y d) el redescubrimiento del líder carismático de Weber: la dirección transformacional (Veciana, 1999:157).

Sin embargo, se ha prestado poca atención a estos temas en el marco de la educación superior. En las universidades, el estudio del liderazgo es más difícil que en otros contextos debido a una serie de características organizativas ya estudiadas anteriormente como son la existencia de sistemas de control duales, conflictos entre la autoridad profesional y administrativa, objetivos no definidos claramente, etc. Además, en estas instituciones suele encontrarse una fuerte resistencia al liderazgo tal y como se entiende generalmente este concepto en las organizaciones tradicionales.

Las ideas comunes acerca de la eficacia de una dirección fuerte y decisiva pueden tener cierta validez en las empresas que son jerárquicas y dirigidas a las metas y en las que los subordinados esperan recibir directrices de los superiores. No obstante, en la educación superior los

líderes están sujetos a restricciones internas y externas que limitan su eficacia y pueden desempeñar sus roles de una forma altamente simbólica más que instrumental.

Así, en el estudio del liderazgo en el contexto de las universidades, nos encontramos con dos posturas bien diferenciadas. Por una parte, se puede considerar a las “universidades como sombras alargadas de los grandes líderes” (Birnbaum, 1988:21) y que su futuro depende en gran medida de la existencia de un liderazgo eficaz (Fisher, 1984, en Birnbaum [1988]). Y, por otra parte, también se ha argumentado que “la visión de la universidad como la sombra de un presidente fuerte es irrealista” (Walker, 1979:118), e incluso que “la presidencia es una ilusión” (Cohen y March, 1986:2).

De todas las teorías existentes, Birnbaum (1988) considera que tres son especialmente aplicables a las instituciones universitarias:

- La *teoría del intercambio social*, que plantea la existencia de una relación recíproca mediante la cual los líderes proporcionan a un grupo los servicios y el apoyo necesarios a cambio de la aprobación y consentimiento de sus demandas. Según esta teoría, los líderes acumulan poder a través de sus posiciones en la organización y de sus propias personalidades siempre y cuando produzcan las recompensas esperadas y las distribuyan con equidad. Esto sugiere que la eficacia de un líder depende de satisfacer las expectativas de los seguidores (en el caso del líder transaccional) o de cambiar esas expectativas (en el caso del líder transformador) (Burns, 1978; Bennis y Nanus, 1985). El líder transaccional satisface las necesidades de los seguidores y enfatiza los medios, mientras que el líder transformador enfatiza los fines y utiliza las motivaciones de los seguidores para conducirlos hacia valores nuevos y mejores en apoyo del cambio pretendido.
- La *teoría simbólica*, cognitiva o cultural (Deal y Kennedy, 1982;

Cohen y March, 1986; Weick, 1969) considera a las organizaciones como sistemas de creencias y percepciones en los que la realidad no es objetiva, sino que es representada por los miembros de la organización. Desde esta perspectiva, el rol de los líderes en las organizaciones empresariales sería “dirigir” la cultura organizativa. Sin embargo, la naturaleza profesional de las universidades puede hacer que la dirección de la cultura sea difícil y, por tanto, el rol de los líderes puede ser más simbólico que real. Para Birnbaum (1988), esta concepción contraria al planteamiento tradicional del liderazgo es difícil de aceptar, puesto que se suele admitir que éste es un proceso organizativo central y la principal fuerza en el esquema de acontecimientos y actividades de la organización.

- La *teoría del entorno*, por el contrario, afirma que los principales factores que afectan al liderazgo pueden encontrarse no en los propios directivos, sino más bien en las restricciones que existen en el entorno dentro del cual opera la institución. Cuando el entorno es favorable, las posibilidades de surgimiento de líderes son mayores; del mismo modo, es difícil encontrar líderes en épocas de declive (Birnbaum, 1988:25). No obstante, las organizaciones sociales complejas como las universidades no pueden funcionar eficazmente a largo plazo sin líderes que coordinen sus actividades, simbolizen el propósito institucional y les representen ante sus diferentes públicos. Además, si estos líderes han de evitar el fracaso, deben: a) tener un alto nivel de competencia en materia de dirección; b) comprender la naturaleza de la educación superior, en general, y de la cultura de la institución, en particular; y c) contar con las capacidades requeridas para interactuar eficazmente con los grupos externos.

Actualmente, parece clara la necesidad de una dirección o liderazgo en las universidades capaz de crear valores compartidos y objetivos comunes para el conjunto de la organización. Dicho liderazgo necesita ser adaptado a las características de estas organizaciones y es necesario no sólo en la alta dirección (equipo de gobierno), sino también

a nivel de facultades y departamentos. Reponen (1999:242) afirma que la universidad actual requiere de una dirección eficaz en los diferentes niveles de responsabilidad, que sea capaz de motivar el personal académico y administrativo, adquirir nuevos recursos y crear un clima de trabajo adecuado.

Un concepto relacionado con el de dirección es el de *poder*. El poder es uno de los elementos constitutivos de toda dirección (Veciana, 1999:18). Según Weber (1944), poder significa toda probabilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social, incluso contra la resistencia e independientemente de la base en que esa probabilidad se apoya. De una manera amplia, el poder se considera como la capacidad que tienen las personas o grupos de influir en el comportamiento, acciones o resultados de otras personas o grupos.

Existen diversos medios o formas a través de los que se puede ejercer dicho poder (las bases de poder). Siguiendo la categorización que propusieron French y Raven (1959) destacamos las siguientes: a) el *poder coercitivo*, que se basa en el castigo; b) el *poder de recompensa*, basado en el premio; c) el *poder legítimo*, derivado de la posición que se ocupa en la estructura organizativa formal; d) el *poder de identificación*, referente o carismático; y e) el *poder de experto*, basado en conocimientos o capacidades especiales.

En las universidades, al igual que en otras organizaciones, el poder es una variable clave en la coordinación y control de las actividades desempeñadas por los individuos y grupos. Estas instituciones se fundamentan básicamente en el poder de identificación y en el poder de experto, aun cuando esto no significa que el profesorado sea indiferente a las recompensas monetarias o que no se sienta insatisfecho por unas compensaciones económicas poco razonables, sino que es más probable que estén influidos por los principios de libertad académica y comportamiento ético o por aquellos colegas cuyos valores comparten (Birnbaum, 1988).

De acuerdo con lo expuesto, los medios que permiten influir de forma eficaz en el comportamiento del profesorado son diferentes a los que se utilizan en las organizaciones empresariales, donde lo que se enfatiza es el poder de recompensa y el poder legítimo. Así, intentar controlar al profesorado ofreciendo beneficios materiales o darles órdenes podría afectar a su comportamiento, pero al mismo tiempo también podría disminuir la eficacia del poder referente o de experto. La autonomía propia de la autoridad profesional y la no predisposición de los profesionales a aceptar la autoridad administrativa son elementos con importantes efectos en el diseño de las estructuras organizativas de las universidades y en sus modelos de dirección.

Actitudes del profesorado universitario

Una persona puede tener múltiples actitudes, pero el comportamiento organizativo se centra en determinadas actitudes relacionadas con el trabajo. La mayor parte de las investigaciones en este campo han abordado tres tipos de actitudes: la satisfacción laboral, la implicación laboral (*job involvement*) y el compromiso organizativo (Robbins, 1994:180).

En el entorno actual, la dirección de los recursos humanos se hace mucho más compleja y de su eficacia depende en gran medida la consecución de los objetivos de la organización. En este sentido, parece claro que las actitudes, habilidades, competencias y conocimientos de las personas que en ella trabajan influyen directamente en sus resultados, eficiencia, reputación y en definitiva en su éxito. Las estrategias de recursos humanos suelen orientarse a la utilización de éstos para obtener ventajas sostenibles y duraderas en el tiempo.

En las instituciones educativas, el personal académico constituye un recurso clave ya que tiene un papel destacado en el logro de los

objetivos de la institución. El nivel de rendimiento alcanzado en sus actividades docentes e investigadoras determina en gran medida la experiencia educativa y el aprendizaje del estudiante y, en general, la contribución que la institución realiza a la sociedad. En este sentido, varios autores destacan la importancia de la motivación, el compromiso, la satisfacción o la autoeficacia del profesorado universitario en el proceso de mejora de la calidad de la institución (Rowley, 1996b; Busch *et al.*, 1998; Oshagbemi, 2000).

Como ejemplo, podemos dar a conocer que en el caso del profesorado universitario en España, Mora (2000b) apunta que la búsqueda de soluciones a varias de las problemáticas a las que está actualmente sujeto el mismo exige conocer con más detalle, entre otras cuestiones, cuáles son sus expectativas, cómo vive su profesión o qué siente respecto a su trabajo. En síntesis, los principales problemas del profesorado en estos momentos se centran básicamente en dos aspectos: a) la existencia de mecanismos de acceso y de promoción a la carrera docente estable no suficientemente transparentes, y b) la situación del profesorado más joven que se encuentra en una situación de inestabilidad (Mora, 2000b:10). El mismo autor ha realizado recientemente una interesante análisis de la evolución y la situación actual de la profesión académica en nuestro país (Mora, 2001).

A continuación analizaremos más ampliamente aspectos relacionados con las actitudes del profesorado universitario.

En Mora (2000b) se recogen recientes experiencias sobre la situación actual del profesorado universitario en Estados Unidos, el Reino Unido y Francia, junto con una visión general sobre el profesorado en la Unión Europea, así como las opiniones de diversos expertos sobre los problemas que en estos momentos afronta el profesorado universitario español.

Satisfacción laboral

Según Robbins (1994:180), el término satisfacción laboral se refiere a la actitud general que adopta la persona con respecto a su trabajo. Locke (1976) la definió como un estado emocional positivo resultante de la valoración del trabajo o de las experiencias laborales. Por su parte, Price y Mueller (1986) definieron la satisfacción laboral como el grado en el que a los individuos les gusta su trabajo. Churchill *et al.* (1974) definieron el dominio conceptual de la satisfacción laboral en función de todas las características del trabajo en sí y del entorno laboral en que los empleados hallan recompensas, realización y satisfacción, o frustración e insatisfacción.

La satisfacción laboral ha sido analizada como un concepto global y por tanto unidimensional o bien como un concepto multidimensional considerando diferentes aspectos o facetas del trabajo que pueden variar de forma independiente. Éstas suelen estar relacionadas con aspectos tales como las características del puesto de trabajo, la compensación económica, las oportunidades de promoción, las relaciones con el jefe y con los compañeros (Smith *et al.*, 1969).

Desde finales de los años cincuenta (Herzberg *et al.*, 1959) numerosos investigadores han teorizado sobre la naturaleza de la satisfacción laboral, han desarrollado modelos para explicar diferencias en la satisfacción y han llevado a cabo estudios empíricos para comprobarlos.

En el caso del profesorado universitario, las recompensas de carácter intrínseco que ofrece el puesto de trabajo del profesor universitario han constituido tradicionalmente un aspecto central en su satisfacción laboral (Olsen, 1993:454). Varios autores destacan la importancia de este tipo de incentivos en profesiones como la académica. En cambio, los factores de carácter extrínseco, como el salario, el apoyo institucional, el sistema de recompensas y la estructura organizativa han sido considerados como

fuentes de insatisfacción para el profesorado (Olsen, 1993:455).

Algunos estudios han puesto de relieve que las necesidades de orden superior tienden a dominar en el contexto universitario, donde los académicos tienen generalmente un alto grado de control sobre los factores de contenido (Pearson y Seiler, 1983). También se ha destacado el hecho de que el puesto de trabajo del profesorado universitario se caracteriza por tener un alto potencial motivador que se ve influido principalmente por la variedad y significación del trabajo y, sobre todo, por la autonomía (Alcaide *et al.*, 1990). Bajo el punto de vista de la teoría de los dos tipos de factores motivadores de Herzberg *et al.* (1959), se afirma que la satisfacción del personal académico de las universidades está relacionada con la propia naturaleza del trabajo (aspectos de carácter intrínseco del puesto), mientras que la insatisfacción está vinculada con factores externos al mismo (aspectos extrínsecos) (Hill, 1986:42).

Por su parte, Adams (1998) revisa varios estudios realizados desde 1968 hasta 1996, básicamente centrados en las universidades australianas, que tratan las percepciones del personal académico universitario acerca de su trabajo. En primer lugar, cabe destacar que los valores positivos que emergen de forma común en la mayoría de trabajos son la libertad, independencia y autonomía en el trabajo, la oportunidad de realizar una contribución al conocimiento, los aspectos relacionados con la interacción social y el prestigio asociado al hecho de ser un académico. En los estudios más recientes aparecen otros factores como la relación entre docencia e investigación, la percepción que las interacciones con la gestión son menos satisfactorias, la reducción en las oportunidades de promoción y en la seguridad del puesto, así como cambios en la naturaleza y el volumen de la carga de trabajo (Adams, 1998:427). En segundo lugar, se observa que las percepciones de los individuos se ven influidas por la fase de la carrera académica en que se encuentran, la cultura asociada a la disciplina académica, el estilo de dirección dentro de la institución, facultad o departamento, la disponibilidad de

recursos y el apoyo recibido. En tercer lugar, se pone de relieve que las recompensas intrínsecas del puesto continúan siendo fuentes de satisfacción a pesar de la creciente carga de trabajo y de las mayores demandas para rendir cuentas (*accountability*) (Adams, 1998:431-432).

A principios de los años noventa se llevó a cabo uno de los estudios más amplios sobre profesorado universitario bajo los auspicios de la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* (Boyer *et al.*, 1994) en el que se analiza la profesión académica en quince países diferentes. Lacy y Sheehan (1997) analizan la parte de este estudio que trata sobre la satisfacción entre el personal académico. En concreto, analizan los resultados de ocho países (Australia, Alemania, Estados Unidos, Hong Kong, Israel, México, Reino Unido y Suecia) contando con datos de un total de 12,599 profesores. Los aspectos en los que se observa unos porcentajes de satisfacción superiores hacen referencia a los cursos que imparten, las relaciones con los colegas y la oportunidad de ejercer sus propias ideas en su entorno laboral. En cambio, existen proporciones sustanciales de encuestados que se encuentran insatisfechos con la forma en que se dirige la institución y con las oportunidades de promoción. Por otra parte, los resultados reflejan la existencia de diferencias significativas entre países en diversos aspectos de la satisfacción laboral. Las puntuaciones medias obtenidas también son significativamente diferentes en función del departamento académico (disciplina) y según el sexo del encuestado. Concretamente, los hombres tienden a estar más satisfechos que las mujeres en varios aspectos de su puesto de trabajo.

Olsen (1993) analiza en un estudio longitudinal las dimensiones que influyen en la satisfacción laboral y en el estrés de los profesores universitarios noveles. En concreto, los cuatro aspectos relacionados con la vida laboral del profesorado universitario son: las recompensas intrínsecas, el conflicto de rol y equilibrio, las compensaciones económicas y el reconocimiento y apoyo. Los resultados de dicho estudio muestran que, a lo largo del período de tiempo considerado (tres años),

se produce tanto un descenso en los niveles de satisfacción como un aumento en el estrés laboral (Olsen, 1993:464). Por otra parte, el análisis de la importancia relativa de los factores considerados indica que, a pesar de la insatisfacción mostrada con el salario u otros aspectos de carácter extrínseco, los profesores priorizan las recompensas de tipo intrínseco de su puesto de trabajo.

Las investigaciones de Oshagbemi (1997, 2000) sobre satisfacción laboral entre el profesorado universitario se basan en los datos de una muestra de 554 académicos pertenecientes a 23 universidades del Reino Unido. Usando un análisis cluster agrupa los individuos en tres grupos diferentes según sus niveles de satisfacción en relación con diversas facetas del puesto de trabajo (la docencia, la investigación, la gestión, la paga, las promociones, la supervisión, la relación con los compañeros y las condiciones físicas de trabajo) (Oshagbemi, 1997). Otros resultados indican la existencia de diferencias significativas en la satisfacción con la docencia, con la investigación y con la gestión (los tres aspectos centrales del puesto de trabajo) en función de la edad y la categoría laboral de los encuestados (Oshagbemi, 2000). Asimismo, la satisfacción docente decrece con la edad, mientras que la satisfacción investigadora está positivamente relacionada con la edad, aunque con ratio decreciente (Hickson y Oshagbemi, 1999).

En el ámbito español, de la encuesta realizada por Sáenz y Lorenzo (1993) al profesorado de la Universidad de Granada con una muestra de 813 individuos (30,11 por 100 del total) cabe destacar las siguientes conclusiones: a) los ámbitos de mayor satisfacción son los relativos a la docencia y a las relaciones con los alumnos y, a continuación, los aspectos vinculados a las relaciones con los compañeros y a la realización profesional; b) la investigación no es una fuente de satisfacción mayoritaria; c) los profesores se muestran más insatisfechos con las cuestiones de índole sociolaboral (condiciones de trabajo, sistema de incentivos, cobertura asistencial, etc.) y con la estructura organizativa de su Universidad, en concreto con la organización

departamental (Sáenz y Lorenzo, 1993:45-46). Por otra parte, encuentran algunas diferencias en las respuestas obtenidas en función del centro y la localización del mismo, la categoría, el género, la antigüedad y el cargo del encuestado.

Compromiso organizativo

El compromiso organizativo se concibe básicamente desde dos perspectivas diferentes, el compromiso afectivo o actitudinal y el calculativo o de continuidad, aunque ambas tienen en común el considerar que es un vínculo o lazo del individuo con la organización.

El *compromiso actitudinal* se define como la fuerza de la identificación de un individuo con una organización en particular y de su participación en la misma. Conceptualmente puede ser caracterizada por tres factores como mínimo: a) una fuerte convicción y aceptación de los objetivos y valores de la organización; b) la disposición a ejercer un esfuerzo considerable en beneficio de la organización; y c) el fuerte deseo de permanecer como miembro de la organización (Mowday *et al.*, 1979). El *compromiso de continuidad* se refiere a que el individuo es consciente de que existen unos costes asociados a dejar la organización en la que trabaja (Meyer y Allen, 1997). El vínculo con la organización que reflejan ambas visiones del compromiso son diferentes. Mientras que los empleados con un fuerte compromiso actitudinal o afectivo permanecen en la organización porque así lo quieren, aquéllos que muestran un fuerte compromiso de continuidad se mantienen en ella porque lo necesitan (Meyer *et al.*, 1989).

Un tercer enfoque es el del compromiso normativo, el cual ha sido el menos desarrollado y estudiado empíricamente, que tiene que ver con el sentimiento de obligación que tiene el individuo a permanecer en la organización porque piensa que es lo correcto o lo que debe hacer. Este

sentimiento puede deberse a presiones de tipo cultural o familiar (Morrow, 1993).

Durante las últimas décadas los trabajos sobre compromiso organizativo han sido numerosos y se han llevado a cabo con diferentes objetivos. Algunos estudios han tratado de acotar el concepto y diferenciarlo de otros (Mowday *et al.*, 1979; Meyer y Allen, 1984; Brooke *et al.*, 1988; Zaccaro y Dobbins, 1989). Otros han tratado de elaborar escalas de medida o corroborar las ya existentes (Porter *et al.*, 1974; Mowday *et al.*, 1979; Meyer y Allen, 1984; Morrow, 1993). Se han realizado investigaciones que buscan identificar las variables que determinan que los miembros de la organización estén más o menos comprometidos con la misma (Mottaz, 1988; Cohen y Lowenberger 1990; Mathieu y Zajac, 1990; Morrow, 1993). Por último, ciertos estudios han analizado aspectos del trabajo relacionados con el compromiso y por las consecuencias que tiene sobre otras circunstancias laborales (Bouzas y Castro, 1986; Mathieu y Zajac, 1990; Meyer y Allen, 1991; Meyer y Allen, 1997).

El compromiso organizativo ha sido reconocido como un factor determinante de la efectividad de la organización, de altos niveles de rendimiento y de la reducción en el absentismo y la rotación en el trabajo.

Autoeficacia del empleado

El concepto de autoeficacia (*self-efficacy*) fue introducido por Bandura (1977), quien la definió como el juicio de las capacidades personales para organizar y ejecutar cursos de acción requeridos a fin de conseguir determinados tipos de rendimiento (Bandura, 1977:391). Es decir, se considera la creencia en la habilidad personal para ejecutar exitosamente un determinado curso de comportamiento (Bandura, 1986). Por tanto, la autoeficacia se refiere a la percepción que tiene el empleado de sus

habilidades y aptitudes.

La autoeficacia influye la elección de las acciones (Bandura, 1977) en el sentido de que el individuo escoge las tareas para las que se considera capacitado para realizar. Asimismo, afecta la cantidad de energía que se invierte en una tarea y el tiempo en perseverar hasta conseguir los resultados deseados (Bandura y Schunk, 1981; Brown *et al.*, 1989; Bouffard-Bouchard, 1990). La autoeficacia también se considera una variable significativa en la teoría de la fijación de objetivos (Locke y Latham, 1990).

Por otra parte, la autoeficacia afecta la motivación y el rendimiento ya que las tareas que se llevan a cabo con mayor confianza (seguridad) se ejecutan de forma exitosa, mientras que el resto suelen generar problemas (Bandura, 1977). La autoeficacia puede afectar la satisfacción laboral en el sentido que los empleados que no se sienten suficientemente competentes pueden experimentar sentimientos de frustración en el trabajo (Hackman y Oldham, 1980). Varios estudios han mostrado la existencia de correlaciones significativas entre los sentimientos de autoeficacia y la satisfacción laboral (Brown *et al.*, 1993; McDonald y Siegall, 1993; Riggs y Knight, 1994).

Implicación laboral

Aunque existen diferentes interpretaciones al respecto, en general se considera que la implicación (o interés) laboral mide el grado en que la persona se identifica, en términos psicológicos, con su empleo y considera que el grado de rendimiento que percibe es importante para su autoestima (Blau y Boal, 1987:290). Los empleados que están muy interesados en su trabajo se identifican mucho con el tipo de actividad que realizan y se preocupan de hecho por ella.

Mientras que el compromiso organizativo significa identificación con la

organización que contrata al individuo, la implicación laboral significa que hay identificación con el trabajo específico propio. La evidencia empírica indica que cuando existe un gran interés laboral hay menos absentismo y las tasas de renuncia disminuyen. Sin embargo, la implicación laboral parece que prevé la rotación con más consistencia que el absentismo.

Blau y Boal (1987) desarrollan un marco conceptual relacionando la implicación laboral y el compromiso organizativo para definir grupos de individuos que además expresan su satisfacción laboral a través de diferentes facetas. Así, plantean la existencia de cuatro categorías diferentes:

- a) Individuos con altos niveles de implicación y de compromiso, a los que denominan *estrellas institucionalizadas*, puesto que constituyen los miembros más valiosos para la organización. Para ellos, varias facetas de la satisfacción son especialmente significativas, como las características de su trabajo, el futuro de la organización, la igualdad en la compensación económica o las relaciones con el jefe y con los compañeros.
- b) Individuos que tienen un alto grado de implicación en la tarea y un bajo nivel de compromiso con la organización, que etiquetan como *lobos solitarios*, que comparten las características de los llamados *cosmopolitas* por Gouldner (1958). Son especialmente sensibles a aspectos de la satisfacción que reflejan la importancia y las condiciones de su trabajo.
- c) Individuos con un grado de compromiso elevado y con un bajo nivel de implicación, catalogados como *ciudadanos corporativos*, los cuales son parecidos a la definición de los *locales* de Gouldner (1958). Puesto que sus esfuerzos se concentran en el mantenimiento del grupo, estos empleados están especialmente sensibilizados con la satisfacción obtenida de la relación con los compañeros.
- d) Individuos que muestran bajo niveles tanto de compromiso organizativo como de implicación laboral, que representan los *empleados apáticos* ya que llevan a cabo el mínimo esfuerzo en su puesto de trabajo. Es probable que las facetas de la satisfacción más

destacadas en este grupo correspondan a la compensación económica y la promoción.

En un contexto universitario, Busch y otros (1998) llevaron a cabo un estudio analizando conjuntamente la satisfacción laboral a nivel global y específico, la autoeficacia, el compromiso con los objetivos y el compromiso organizativo en su vertiente afectiva. La muestra de su estudio estuvo compuesta por 854 profesores de cuatro disciplinas diferentes (Administración de Empresas, Educación, Ingeniería y Enfermería) en diez centros universitarios noruegos. Los resultados prueban la existencia de diferencias significativas en las variables consideradas según la especialidad académica a la que pertenecen los profesores. Aplicando el marco propuesto por Blau y Boal (1987) observan la existencia de diferentes categorías de profesores (unos claramente identificados como lobos solitarios y empleados apáticos y, en menor medida, otros que muestran algunos rasgos de los ciudadanos corporativos y las estrellas institucionalizadas, cada uno de ellos asociados a una determinada disciplina científica.

2.2.2. CALIDAD EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

2.2.2.1. Concepto de calidad

Garvin (1988) ha clasificado en cinco los enfoques de la definición de calidad: 1) enfoque trascendente, que coincide con la definición de calidad como excelencia; 2) enfoque basado en el producto, que define la calidad como las diferencias en la cantidad de algún atributo o característica que posee un producto; 3) enfoque basado en el cliente, similar a la definición de calidad en relación a las expectativas del cliente; 4) enfoque basado en la producción, que equivale a la definición de conformidad con las especificaciones, y 5) enfoque basado en el valor, que equivale a la definición de calidad como valor.

De estas definiciones del concepto calidad, dos de ellas parecen ser las más aceptadas en la literatura. En primer lugar, aquella que define la calidad como conformidad con las especificaciones. Esta definición puede considerarse incompleta porque: a) los requisitos de los productos deben ajustarse a lo que desean los clientes y no sólo a lo que cree la empresa, b) los clientes pueden no conocer exactamente cómo el bien o servicio se ajusta a las especificaciones internas y, por último, c) el factor humano, que no está contemplado en dicha definición, es una parte esencial en la calidad (Reeves y Bednar, 1994:430-431). Esta visión está ligada con el enfoque tradicional de la calidad, desde una perspectiva de inspección en el departamento de producción.

Un segundo enfoque define la calidad como satisfacción de las necesidades y expectativas del cliente o usuario. Esta definición por sí sola es amplia, subjetiva y presenta el inconveniente que puede resultar difícil descubrir las necesidades y expectativas de los clientes. No obstante, a diferencia de la primera definición en la que las especificaciones son diseñadas por la propia empresa y pueden no satisfacer finalmente las necesidades del cliente, obliga a la organización a investigar qué requisitos demanda el consumidor, con lo que será más fácil satisfacerlo. En este sentido, la calidad que afectaba sólo al bien o servicio y significaba detectar los errores para posteriormente corregirlos ha evolucionado hasta impregnar a todas las actividades de la organización, por lo que para su consecución es necesaria la prevención y la participación de todos los miembros de la misma. Como consecuencia de esta nueva concepción de la calidad que afecta a todas las actividades de la organización, se ha desarrollado el enfoque moderno de la calidad o calidad total.

Las diversas perspectivas analizadas pueden encuadrarse dentro de una clasificación de calidad más general que distingue entre calidad objetiva y calidad percibida. La *calidad objetiva* se deriva de la medición y verificación de la superioridad técnica o excelencia de los productos. La *calidad subjetiva* se basa en las evaluaciones de las personas, es "un alto

nivel de abstracción más que un atributo específico de un producto" (Zeithami, 1988:3).

La calidad objetiva es un concepto similar a lo que Garvin (1983) define como calidad basada en el producto y calidad basada en la producción, mientras que la calidad percibida es similar a la calidad basada en el usuario.

La interpretación *objetiva* de la calidad se basa en la idea que ésta es una cualidad que reside en el objeto y que, por tanto, es independiente del sujeto que la evalúa. Desde esta perspectiva la calidad de un objeto dependerá de la cantidad de características o atributos que el objeto posea. El principal atractivo de esta interpretación es la aparente facilidad en su operativización, ya que permite evaluar la calidad de un objeto a partir de la medición cuantitativa de dichas características (Garvin, 1984:27). Sin embargo, estas interpretaciones objetivas de la calidad no están exentas de problemas tanto conceptuales como de aplicación práctica. Los problemas conceptuales se derivan de la propia definición de calidad como concepto "objetivo", ya que cualquier evaluación realizada por un sujeto es necesariamente subjetiva (Maynes, 1976). Los problemas prácticos, por su parte, se derivan de la necesidad de determinar qué tipo de características o atributos son los adecuados para medir la calidad. Esta decisión es problemática debido a que los diversos puntos de vista de los distintos sujetos (directivos de la empresa, clientes, etc.) pueden conducir a la determinación de atributos diferentes (Zeithami, 1988:5).

Por su parte, la interpretación *subjetiva o situacional* acepta la idea de que "la calidad reside en los ojos del sujeto" (Garvin, 1984:27). Desde esta perspectiva, por lo tanto, "lo que cuenta es la calidad tal y como la perciben los clientes" (Grönroos, 1994:36). La *calidad percibida* es habitualmente definida en la literatura como un juicio evaluativo global que realiza el cliente y que se refleja su actitud sobre la excelencia o superioridad del objeto con respecto a sus necesidades (Camisón y Bou,

2000:10). La adopción de este concepto nos permite caracterizarla como: a) un juicio evaluativo de naturaleza actitudinal (Parasuraman *et al.*, 1988; Carman, 1990; Cronin y Taylor, 1992); b) formulado por el cliente (Steenkamp, 1990; Holbrook, 1994); c) de carácter global, aunque está formado a partir de las características y atributos del objeto (Oishavsky, 1985); y d) relativo, ya que se determina a través de la interacción entre el objeto y el sujeto que evalúa, lo que le concede un carácter comparativo, personal y situacional (Steenkamp, 1990).

2.2.2.2. Evolución de la gestión de calidad

La gestión de la calidad ha experimentado un proceso evolutivo considerable con el transcurso del tiempo, adquiriendo cada vez mayor trascendencia. Esta evolución histórica ha sido el resultado de una serie de cambios, lentos pero constantes, que se han producido en la consideración que de la variable "calidad" han ido teniendo las organizaciones. En ella se pueden identificar cuatro fases o etapas diferenciadas (Garvin, 1988), a saber: a) la inspección, b) el control de calidad, c) el aseguramiento de la calidad y, por último, d) la dirección de la calidad total.

Con la aparición de la producción en masa adquiere un papel trascendente la *inspección* formal, la cual supone llevar a cabo actividades como la medición, el examen o la comprobación, de una o más características de un producto o servicio, y compararlos con un conjunto de requisitos específicos para determinar su conformidad con los mismos.

La etapa del *control de la calidad* se inicia con la publicación en el año 1931 de la obra de W. A. Shewhart, *Economic Control of Manufactured Product*, en la que se concedió por primera vez un cierto contenido científico a la calidad. Dicho control puede considerarse como aquel conjunto de técnicas y actividades operativas que son utilizadas para

satisfacer los requisitos de la calidad (Dale *et al.*, 1994). Hasta la década de los cincuenta, las técnicas y métodos del control de calidad eran sobre todo de carácter estadístico y se aplicaban generalmente a la línea de producción.

Sin embargo, la publicación de diversos trabajos durante los años cincuenta y principios de la sesenta (p. ej. Juran, 1951 y Feigenbaum, 1956, citados en Garvin, 1988) facilitaron el cambio del enfoque basado en la detección de defectos hacia otro basado en la prevención de las no-conformidades, es decir, hacia la etapa del *aseguramiento de la calidad*. Bajo esta perspectiva, existe un creciente interés en aspectos como la planificación de la calidad, la mejora del diseño del producto o servicio, la mejora del control en los procesos, y la implicación y motivación de las personas (Dale *et al.*, 1994). También se introducen nuevos instrumentos como la ingeniería de fiabilidad, la cuantificación de los costes de la calidad y el programa de los cero defectos (Garvin, 1988).

A pesar de estos cambios, la visión de la calidad permanecía en general con un carácter defensivo ya que estaba basada en la prevención de defectos. Es a partir de los años ochenta cuando los aspectos estratégicos de la calidad fueron reconocidos y puestos de manifiesto, con lo que se inicia la etapa actual de la *Dirección de la Calidad Total*. En este enfoque, el papel de la alta dirección es vital en su desarrollo (Saraph *et al.*, 1989) ya que ahora se define desde el punto de vista del cliente y está estrechamente relacionada con la rentabilidad y los objetivos básicos de la organización (Padrón, 1996). Por ello, también se produce un cambio de planteamiento respecto a las etapas anteriores desde el momento en que la mejora continua se convierte en una pieza fundamental para superar (no sólo igualar) la calidad de los productos o servicios de los competidores.

No obstante, hay que destacar que, a medida que la calidad total ha ido divulgándose y siendo adoptada por numerosas organizaciones, se han lanzado críticas sobre su efectividad real. Yong y Wilkinson (1999), a

partir de la revisión del estado de la cuestión en el tema de la calidad total, sugieren que a medida que ha ido generalizándose, muchas empresas u organizaciones han tendido a adoptar un enfoque meramente parcial de la calidad total con una visión a corto plazo y, en consecuencia, los resultados obtenidos han resultado ser diferentes a los esperados *a priori*. Además, cierta ambigüedad o imprecisión del propio concepto también han contribuido a generar confusión acerca de sus efectos.

2.2.2.3. Principios básicos de la calidad total

La variedad y continua evolución de técnicas que se llevan a cabo bajo la rúbrica de la calidad total hace difícil mantener una concepción clara de su significado. A fin de resolver esta ambigüedad, Dean y Bowen (1994:394) consideran que el enfoque de la calidad total se puede definir mediante tres principios básicos, sobre los cuales se basa explícita o implícitamente la gran mayoría de la literatura existente sobre el tema. Estos principios son la orientación al cliente, la mejora continua y el trabajo en equipo, los cuales están íntimamente relacionados entre sí. En general, aunque algunos autores identifican dimensiones adicionales, diversos artículos parecen coincidir con la centralidad de dichos principios (Fisher, 1992; Stahl, 1995; Morrow, 1997).

La primera dimensión y más importante es la *orientación al cliente*, ya que es quien realmente valora y enjuicia la calidad. Aunque desde la perspectiva del marketing ésta ha sido considerada tradicionalmente la meta principal de una empresa, la novedad del enfoque de la calidad total consiste en ampliar el concepto de cliente externo (comprador final del producto) a cliente interno (empleado de la organización). En el seno de la organización, para cada empleado, la siguiente persona a la que se proporciona una parte del producto o servicio se considera como un cliente próximo. Es decir, la organización se estructura como un conjunto de relaciones cliente-proveedor y la satisfacción de las necesidades del cliente final está garantizada si en cada eslabón de la cadena se realiza

el trabajo según las necesidades del cliente próximo. Por ello, los sistemas de calidad deben centrarse en todos aquellos aspectos que generan valor para el cliente. Prácticas asociadas con este principio son la promoción del contacto directo con el cliente, la recogida de información sobre sus expectativas y la diseminación de información por el interior de la organización. Para llevar a cabo estas actividades se suelen utilizar las encuestas a clientes y métodos más elaborados como el despliegue de la función de la calidad.

En cuanto a la *mejora continua*, consiste en la búsqueda de mejores métodos de trabajo y procesos organizativos a partir de una constante revisión de los mismos con objeto de realizarlos cada vez mejor. Las mejoras se conciben de forma continua (sin fin) y con carácter incremental: la realización de un proceso va aumentando ya que, a medida que se lleva a cabo, los resultados se examinan y se incorporan las modificaciones oportunas para la mejora. Ésta es guiada no sólo por el propósito de proveer una mayor calidad, sino también por la necesidad de ser eficiente. En definitiva, se trata de conseguir un espíritu de superación mediante una cultura de cambio basada en la adaptación continua, ya que este principio supone la piedra angular de la llamada filosofía *kaizen*, según la cual todo lo que rodea a los individuos, tanto en la vida laboral como en la privada, es susceptible de mejora (Imai, 1990). Algunas prácticas relacionadas con la mejora continua son el análisis y la reingeniería de procesos, y técnicas concretas son los gráficos de flujo y el control estadístico de procesos.

La base del *trabajo en equipo* es el valor añadido que implica la colaboración entre los miembros del grupo. Así, el proceso de análisis y resolución de problemas se beneficia por la utilización de equipos o grupos de trabajo ya que las soluciones colectivas se presuponen mejores, más creativas e implican un compromiso mayor con las medidas y los resultados finales. El trabajo en equipo debe considerarse de tres formas: entre la alta dirección y los empleados (vertical), dentro de los grupos de trabajo y entre líneas funcionales

(horizontal), y con proveedores y clientes (interorganizativo) (Lloréns, 1998). En el seno de la organización, los equipos constituyen un aspecto clave para conseguir la participación e implicación del personal, superando diferencias jerárquicas y garantizando que se produce la eliminación de las barreras entre departamentos, lo cual facilita la integración de funciones y actividades necesaria para la correcta implantación de la calidad total. Los equipos de trabajo también pueden entenderse como un vehículo para poner en práctica el compromiso de aprendizaje de los trabajadores, ya que proporcionan un entorno en el cual puede ser articulado, redefinido y examinado, sobre todo desde el punto de vista de las necesidades de la organización.

Cada uno de los principios es implementado mediante un conjunto de prácticas, que son actividades como la recogida de información de los clientes o el análisis de procesos, y éstas a su vez están basadas en diversas técnicas, que son métodos específicos por etapas, con objeto de hacerlas más efectivas. En la siguiente tabla se muestran los principios y las principales prácticas y técnicas de la calidad total.

PRINCIPALES PRÁCTICAS Y TÉCNICAS DE CALIDAD TOTAL

CONTEXTO	ORIENTACIÓN AL CLIENTE	MEJORA CONTINUA	TRABAJO EN EQUIPO
Principios	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia suprema de proporcionar productos y servicios que satisfagan plenamente las necesidades de los clientes. 	<ul style="list-style-type: none"> - La satisfacción del cliente solo se puede conseguir a través de la mejora continua de los procesos productivos y del servicio al cliente. 	<ul style="list-style-type: none"> - La orientación al cliente y la mejora continua son más fácilmente alcanzables mediante la colaboración entre los miembros de la organización y también con los clientes y proveedores.
Prácticas	<ul style="list-style-type: none"> - Contacto directo con el cliente. - Recogida de información sobre las 	<ul style="list-style-type: none"> - Control de procesos. - Reingeniería. - Solución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de acuerdos que benefician todas las partes implicadas en el

	necesidades de los clientes. - Uso de la información para diseñar y distribuir los productos y servicios.	- Planificar-hacer-revisar-actuar (ciclo PHRA).	proceso. - Formación de diversos tipos de equipos. - Entrenamiento de los grupos de trabajo.
Técnicas	- Estudios de clientes y orientaciones de grupos (de compra). - Despliegue de calidad (trasladar la información del cliente a las especificaciones del producto).	- Diagramas de flujo. - Análisis de Pareto. - Control estadístico de procesos. - Diagramas causa-efecto	- Métodos de desarrollo organizativo. - Métodos de desarrollo de equipos (p. ej., clarificación del papel y del feedback del grupo).

2.2.2.4. Elementos clave en la implantación de la calidad

Además de la asunción de los tres principios básicos, la puesta en práctica de la calidad total requiere de la existencia o el desarrollo de un conjunto de elementos clave, los cuales serán las guías orientadoras de la efectividad de la implantación. Por una parte, los resultados de las empresas diferirán dependiendo de su aplicación exitosa; por otra, no todos estos elementos tienen igual importancia en cuanto a su contribución final.

A partir de la revisión de las principales aportaciones y una integración de las ideas de diversos autores (Dale *et al.*, 1994; Waldman, 1994; Wruck y Jensen, 1994; Powell, 1995; Lloréns, 1996) a continuación se destacan los elementos fundamentales que aseguran una eficiente implantación de la calidad total.

En primer lugar, la alta dirección de la organización debe estar firmemente comprometida y a largo plazo con la perspectiva y objetivos de la calidad total. Asimismo, debe dirigir el proceso de cambio hacia el enfoque de la calidad con habilidad y claridad de visión, procurando que la organización

comparta valores relacionados con la calidad así como elevados niveles de expectativas. Por su parte, los mandos intermedios tienen también un importante papel que desempeñar en el sentido de que no sólo debe entender y asimilar los principios y técnicas de la calidad total, sino que además deben transmitirlos a aquellas personas de las que son responsables. En este sentido, Yong y Wilkimson (1999) apuntan que la falta de liderazgo de la alta dirección (sea por la ausencia de una visión o estrategia a largo plazo, de tiempo y/o de recursos e infraestructura), así como la falta de compromiso de los directivos o mandos intermedios, constituyen dos de los principales obstáculos que hoy en día se detectan para la adopción plena de la calidad total.

En segundo lugar, en el proceso de mejora de la calidad debe conseguirse un amplio y efectivo interés de los empleados a través de su participación en la toma de decisiones, concediendo amplios márgenes de autonomía en el desarrollo de su propio trabajo y fomentando un enriquecimiento del puesto de trabajo. Asimismo, deben utilizarse sistemas de recompensas o incentivos que faciliten y promuevan la participación y complementen la asignación de poder de decisión que se les ha otorgado (Wruck y Jensen, 1994). Según Hackman y Wageman (1995), bajo la perspectiva de la calidad total se presupone que los empleados tienen que preocuparse por la calidad del trabajo que llevan a cabo y deben adoptar iniciativas para su mejora.

Pero para que sea posible, los empleados deben ser provistos de los instrumentos y formación necesarios. Así, un tercer elemento consiste en la formación continuada en herramientas, habilidades y conocimientos de la calidad total en todos los niveles de la organización, con tal que los procesos de resolución de problemas y de toma de decisiones estén basados en el método científico (Wruck y Jensen, 1994). No obstante, esta formación de carácter más técnico debe complementarse con la formación en actividades en las que el aspecto humano es importante (dinámicas de grupo, técnicas de comunicación, etc.) las cuales poseen un elevado componente de intangibilidad.

En cuarto lugar, también es importante utilizar sistemas de medición que permitan evaluar el rendimiento y el progreso cotidiano de forma permanente, mediante el empleo de diversos métodos. Como consecuencia, el *feedback* o retroinformación resultante debe ser la base para el establecimiento de estrategias y planes de acción. De esta forma, se observa que la comunicación desempeña un papel muy importante, y para que sea efectiva debe abarcar la totalidad de la organización, es decir, comunicación tanto a nivel vertical entre los diferentes niveles jerárquicos como a nivel horizontal entre los empleados de un mismo nivel y entre unidades organizativas. Además, la medición y evaluación del rendimiento no debe referirse tan sólo a la propia organización, sino que es necesario averiguar hasta qué punto otras organizaciones están actuando respecto a similares necesidades y expectativas, lo que es posible mediante la realización del *benchmarking*.

Un quinto elemento lo constituye la involucración de los proveedores y los clientes en la responsabilidad por la calidad, ya que forman parte de la cadena de valor del negocio y son parte integral de los procesos de la empresa. En el caso de los primeros, es frecuente que se realice mediante evaluaciones o auditorías con la finalidad de mejorar tu nivel de calidad de los productos suministrados por los mismos. Por último, es necesario establecer una cultura orientada a la calidad y sus principios entre todos los miembros de la organización, imbricando el concepto de la calidad en la propia misión y proyecto de la empresa u organización. Precisamente, todos los elementos y/o principios de la calidad total no pueden ser adquiridos de una forma rápida sino que es imprescindible un proceso de cambio lento y costoso ya que están relacionados con la propia cultura, sobre la cual es difícil influir y requiere de una amplia visión estratégica a largo plazo. La efectividad de un programa de calidad depende en gran medida de que los miembros de la organización acepten el cambio cultural hacia la calidad total.

Así pues, la calidad total se basa en una serie de elementos clave y en la

asunción por parte de la organización de un conjunto de principios básicos. Unos y otros están íntimamente relacionados entre sí de forma directa o indirecta. De este modo, la calidad total no es simplemente una mezcla de herramientas y declaraciones de intención, sino que es un conjunto de principios que se refuerzan mutuamente, cada uno de los cuales es apoyado por un juego de prácticas y técnicas orientadas en último término hacia la satisfacción de las necesidades del cliente (Dean y Bowen, 1994).

En síntesis, podemos considerar que la calidad total constituye una filosofía de dirección que abarca todas aquellas actividades necesarias para satisfacer de la forma más eficiente y eficaz posible las necesidades y expectativas de los clientes, al maximizar el potencial de todos los empleados a través de su participación y colaboración en una búsqueda continua de la mejora.

2.2.2.5. Concepto de calidad de servicio

En los últimos años la mayor parte de autores aceptan, en especial desde la perspectiva del marketing, una visión de la calidad del servicio que considere la percepción del cliente. En este sentido, varios investigadores han desarrollado un concepto operativo de la calidad de servicio que permite la elaboración de escalas para su medición que han sido aplicadas a diferentes tipos de servicios. La aparición de estos instrumentos de medida ha permitido crear una línea de investigación en torno a la calidad de servicio, cuya importancia se debe a que suele implicar un incremento en la satisfacción y en la lealtad de los clientes.

Sin embargo, la naturaleza (intangible) de los servicios dificulta la utilización de indicadores objetivos de la calidad del servicio. Además, los consumidores no sólo evalúan la calidad técnica (la calidad de lo que reciben) sino también la forma en que la reciben o calidad funcional. Varios autores coinciden en señalar que la calidad de servicio consta de

dos dimensiones básicas: calidad técnica y calidad funcional. Algunas aportaciones al respecto son las de Grönroos (1982, 1994), Parasuraman *et al.* (1985), Brown y Schwartz (1989), Lehtinen y Lehtinen (1991). No obstante, al intentar descomponer dichas dimensiones en factores más específicos se ha observado que los componentes de la calidad de servicio varían en función del ámbito investigado.

Existen algunos indicadores que tradicionalmente se han venido empleando en las empresas para medir la calidad de servicio, tales como los índices de quejas y reclamaciones, o las opiniones del personal en contacto con el cliente. No obstante, estas vías sólo pueden usarse como indicadores complementarios ya que la medición de la calidad de servicio debe realizarse fundamentalmente mediante la consulta al cliente, ya que es el único que realmente puede valorarla (Trespalacios *et al.*, 1999:305).

La *calidad de servicio percibida* por el cliente es un juicio global del consumidor, relativo a la superioridad del servicio (Parasuraman *et al.*, 1988) que resulta de la comparación realizada por los clientes entre las expectativas sobre el servicio que van a recibir y las percepciones de la actuación de las organizaciones prestadoras del servicio (Grönroos, 1994; Parasuraman *et al.*, 1985). De lo anterior se deduce la necesidad de incluir la opinión de los usuarios al estudiar la calidad de servicio.

2.2.2.6. Fundamentos de la calidad de servicio

Tanto la investigación académica como la práctica empresarial vienen sugiriendo, desde hace ya algún tiempo, que un elevado nivel de calidad de servicio proporciona a las empresas considerables beneficios en cuanto a cuota de mercado, productividad, costes, motivación del personal, diferenciación respecto a la competencia, lealtad y capacitación de nuevos clientes, por citar algunos de los más importantes. Como resultado de esta evidencia, la gestión de la calidad de servicio se ha

convertido en una estrategia prioritaria y cada vez son más los que tratan de definirla, medirla y, finalmente, mejorarla.

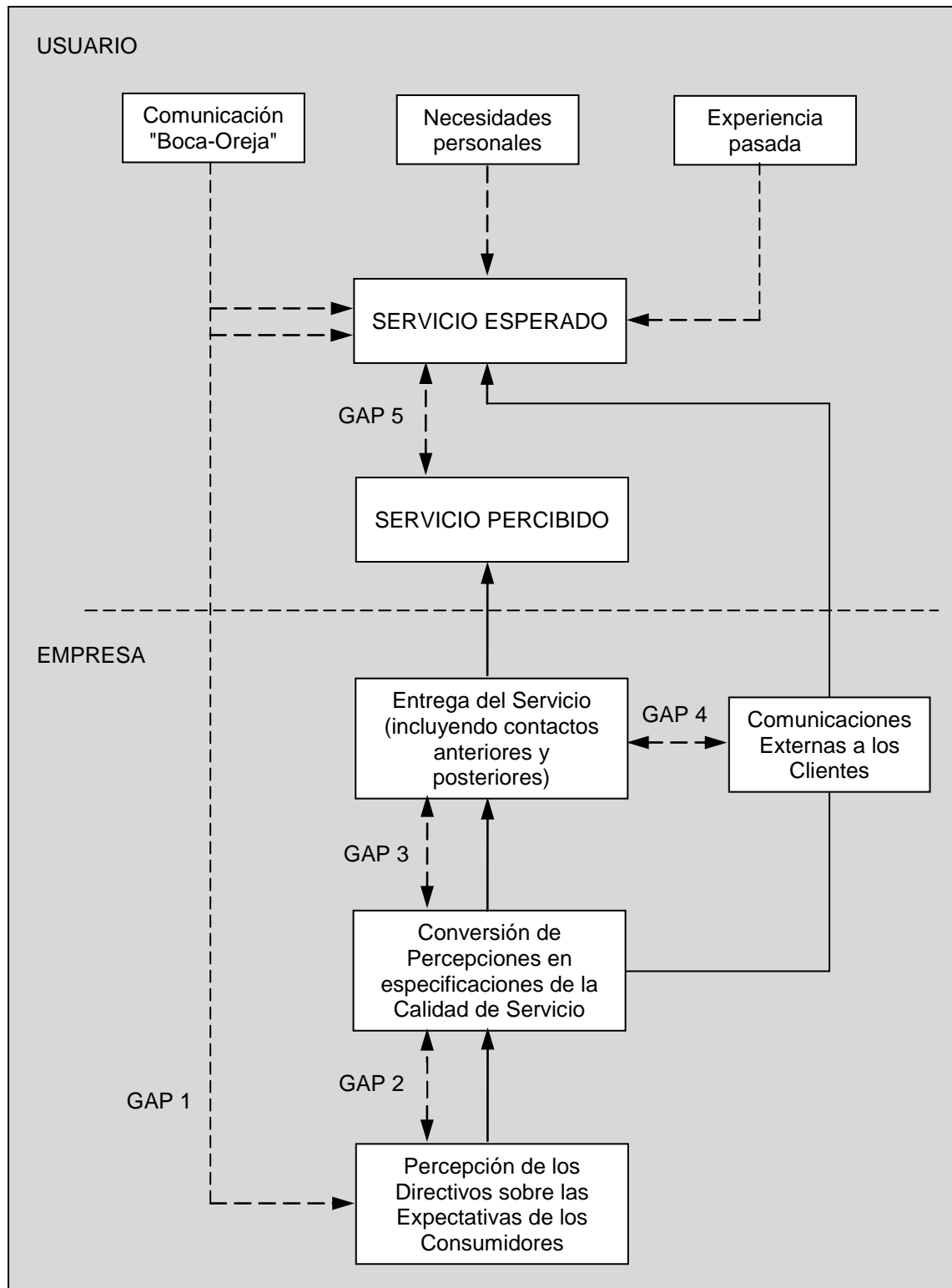
Desafortunadamente, la definición y medida de la calidad han resultado ser particularmente complejas en el ámbito de los servicios, puesto que, al hecho de que la calidad sea un concepto aún sin definir hay que añadirle la dificultad derivada de la naturaleza intangible de los servicios (Grönross, 1994).

Aun así, la calidad se ha convertido en una pieza clave dentro del sector terciario y su búsqueda ha llevado a numerosos investigadores a desarrollar posibles definiciones y diseñar modelos sobre la misma (Butle, 1996). En la literatura sobre el tema, el modelo que goza de una mayor difusión es el denominado Modelo de las Deficiencias (Parusaraman, Zeithaml y Berry, 1985, 1988) en el que se define la calidad de servicio como una función de la discrepancia entre las expectativas de los consumidores sobre el servicio que van a recibir y sus percepciones sobre el servicio efectivamente prestado por la empresa. Los autores sugieren que reducir o eliminar dicha diferencia, denominada GAP 5, depende a su vez de la gestión eficiente por parte de la empresa de servicios de otras cuatro deficiencias o discrepancias (Figura 1). A continuación pasamos a analizar los cinco gaps propuestos en su trabajo origen y sus consecuencias (Parusaraman, Berry y Zeithaml, 1991; Zeithaml y Bitner, 1996).

GAP 1: Discrepancia entre las expectativas de los clientes y las percepciones que la empresa tiene sobre esas expectativas. Una de las principales razones por las que la calidad de servicio puede ser percibida como deficiente es no saber con precisión qué es lo que los clientes esperan. El GAP 1, gap de información de marketing, es el único que traspasa la frontera que separa a los clientes de los proveedores del servicio y surge cuando las empresas de servicios no conocen con antelación que aspectos son indicativos de alta calidad para el cliente, cuales son imprescindibles para satisfacer sus necesidades y que niveles

de prestación se requieren para ofrecer un servicio de calidad.

Figura 1. Modelo de las Deficiencias



Fuente: Parasuraman, Zeithaml y Berry (1985).

GAP 2: Discrepancia entre la percepción que los directivos tienen sobre las expectativas de los clientes y las especificaciones de calidad. Hay ocasiones en las que aun teniendo información suficiente y precisa sobre qué es lo que los clientes esperan, las empresas de servicios no logran cubrir esas expectativas. Ello puede ser debido a que las especificaciones de calidad de los servicios no son consecuentes con las percepciones que se tienen acerca de las expectativas de los clientes. Es decir, que las percepciones no se traducen en estándares orientados al cliente.

Que se sepa lo que los consumidores quieren, pero no se convierta ese conocimiento en directrices claras y concisas para la prestación de los servicios puede deberse a varias razones: que los responsables de la fijación de estándares consideren que las expectativas de los clientes son poco realistas y no razonables, difíciles por tanto de satisfacer, que asuman que es demasiado complicado prever la demanda; que creen que la variabilidad inherente a los servicios hace inviable la estandarización; que no hay un proceso formal de establecimiento de objetivos o que se fijen los estándares atendiendo a los intereses de la empresa y no de sus clientes.

GAP 3: Discrepancia entre las especificaciones de calidad y el servicio realmente ofrecido. Conocer las expectativas de los clientes y disponer de directrices que las reflejen con exactitud no garantiza la prestación de un elevado nivel de calidad de servicio. Si la empresa no facilita, incentiva y exige el cumplimiento de los estándares en el proceso de producción y entrega de los servicios, la calidad de éstos puede verse dañada. Así pues, para que las especificaciones de calidad sean efectivas han de estar respaldadas por recursos adecuados (persona, sistemas y tecnologías) y los empleados deben ser evaluados y recompensados en función de su cumplimiento.

El origen de esta deficiencia se encuentra, entre otras en las siguientes causas: especificaciones demasiado complicadas o rígidas, desajuste entre empleados y funciones, ambigüedad en la definición de los papeles

a desempeñar en la empresa, especificaciones incoherentes con la cultura empresarial o empleados que no están de acuerdo con ellas y se sienten atrapados entre los clientes y la empresa, lo que da lugar a conflictos funcionales; inadecuados sistemas de supervisión control y recompensa, tecnología inapropiada que dificulta que las actuaciones se realicen conforme a las especificaciones, ausencia de sentimiento de trabajo en equipo o falta de sincronización de la oferta y la demanda.

GAP 4: Discrepancia entre el servicio real y lo que se comunica a los clientes sobre él. Este gap significa que las promesas hechas a los clientes a través de la comunicación de marketing no son consecuentes con el servicio suministrado. La información que los clientes reciben a través de la publicidad, el personal de ventas o cualquier otro medio de comunicación puede elevar sus expectativas, con lo que superarlas resultará más difícil.

Este modelo muestra cómo surge la calidad de los servicios y cuáles son los pasos que se deben considerar al analizar y planificar la misma. En la parte superior se recogen aspectos relaciones con el cliente o usuario, el cual en función de sus necesidades personales, sus experiencias previas y las informaciones que ha recibido, se forma unas expectativas sobre el servicio que va a recibir. La parte inferior incluye sobre el servicio que va a recibir. La parte inferior incluye fenómenos relativos al proveedor del servicio, concretamente se expone como las percepciones de los directivos sobre las expectativas del cliente guían las decisiones que tiene que tomar la organización sobre las especificaciones de la calidad de los servicios en el momento de su comunicación y entrega.

Finalmente, observamos como la existencia de una deficiencia de la calidad percibida en los servicios puede estar originada por cualquiera de las otras discrepancias o una combinación de ellas. Luego la clave para cerrar el GAP 5, la diferencia entre las expectativas y percepciones de los consumidores, está en cerrar los restantes gaps del modelo: $GAP\ 5 = f(GAP\ 1, GAP\ 2, GAP\ 3, GAP\ 4)$.

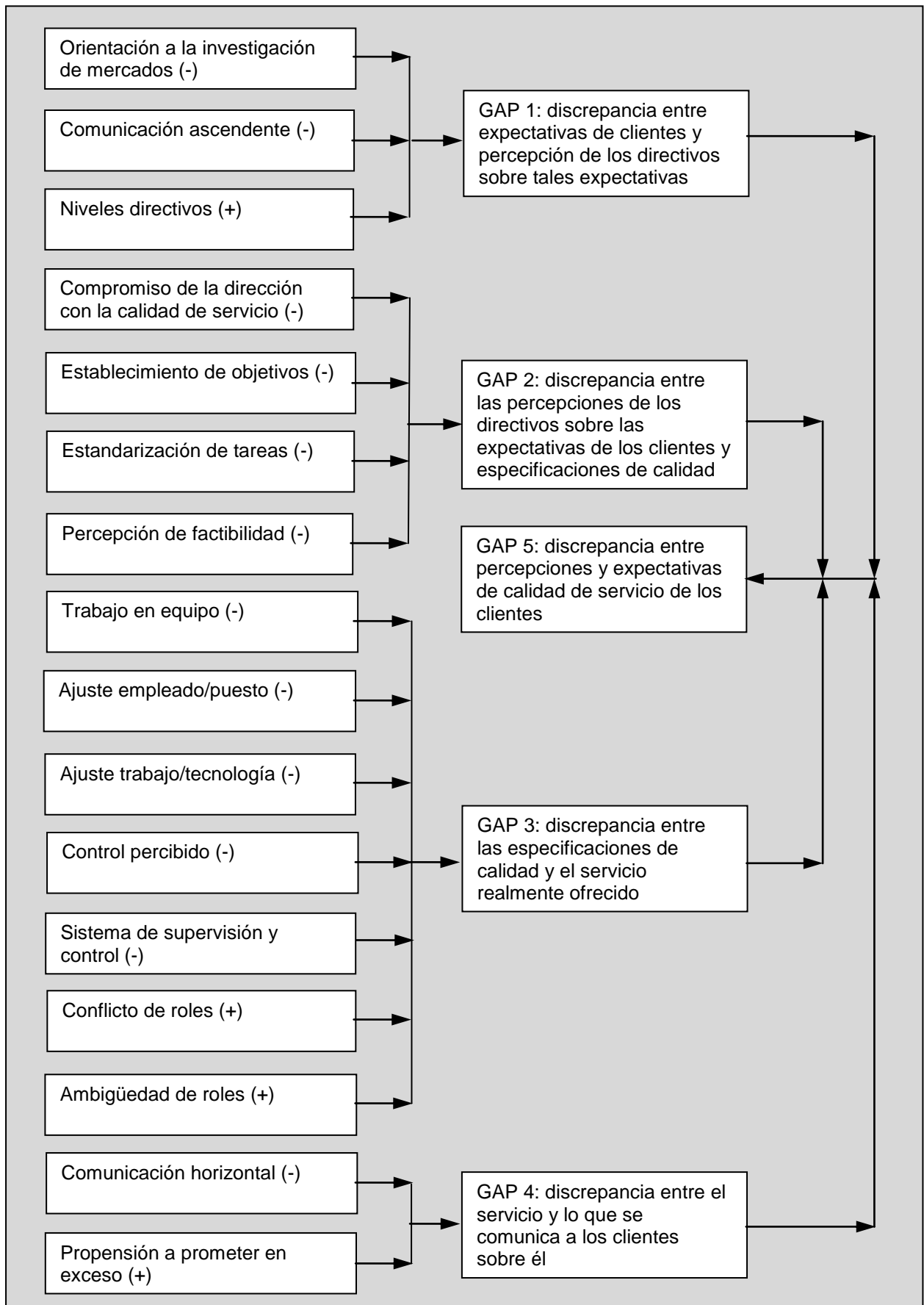
En un trabajo complementario a los mencionados (Zeithaml, Berry y Parasuraman, 1988), los autores amplían el modelo original, profundizando en las causas o factores que provocan cada uno de los cuatro Gaps anteriormente señalados y determinan su tamaño, estableciendo un conjunto de hipótesis que se recogen de forma resumida en la Figura 2 (Adaptado de Zeithaml, Berry y Parasuraman, 1988).

El modelo de las deficiencias tiene su fortaleza frente a otros similares por que reúne todos los aspectos básicos de una manera sintética y fácil de comprender y aplicar. Estudiosos en el tema realizan una comparación entre dos tendencias desarrolladas en cuanto a calidad de servicio se refiere, la escuela norteamericana y la escuela nórdica. La síntesis de los modelos desarrollados contempla 5 Gaps básicos que pueden ser resumidos de la siguiente manera (Fernández, Serrano, Sarabia, 1997).

GAP Estratégico (GAP 1). La primera fase del proceso estratégico, fase de análisis, incluye tanto el diagnóstico –interno y externo– de la empresa en relación con la calidad como la consideración de la misión, valores y objetivos de los distintos grupos que la integran (Cuervo, 1995). Por lo tanto, este primer gap recogería las discrepancias o inconsistencias entre la elección de la empresa sobre cuáles son sus prioridades competitivas y los aspectos de la oferta global del servicio que son considerados prioritarios por sus clientes. Estos últimos se concretan en las dimensiones de calidad más relevantes para los mismos.

GAP Técnico de Diseño (GAP 2). Continuando con el proceso estratégico, es necesario formular la estrategia en los diferentes niveles (corporativo, competitivo y funcional) para luego proceder a planificar los aspectos técnicos o tangibles del servicio en consonancia con las prioridades estratégicas previamente seleccionadas. En consecuencia este segundo gap surgiría cuando la empresa no es capaz de traducir en su proceso de formulación y planificación estratégica los aspectos claves para el cliente en especificaciones de servicio, o dicho de otra manera, cuando el diseño del servicio no se ajusta a las expectativas y necesidades del cliente.

Figura 2: Modelo ampliado de calidad de servicio



Gap Funcional o de Ejecución (GAP 3). La implantación de la estrategia sería el paso siguiente, con lo que este gap puede entenderse como la diferencia entre el servicio planificado y el efectivamente realizado. Para minimizar este gap resulta esencial que la empresa haya sido capaz, en la fase anterior, de establecer unos estándares que respondan a las expectativas de los clientes pero que también sean realizables por parte de la empresa, teniendo en cuenta la dotación de recursos tangibles e intangibles, disponibles en la misma. No hay que olvidar que, de acuerdo con la actual visión de la empresa basada en los recursos, la obtención de resultados dispares por parte de empresas que han formulado una misma estrategia puede explicarse por sus diferentes capacidades a la hora de gestionar dicha estrategia (Fernández y Suárez, 2001).

Gap de Relaciones Externas (GAP 4). Para cerrar el ciclo estratégico no basta con el proceso de control implícito en el gap de ejecución, sino que sería necesario incorporar el efecto que sobre las expectativas de los clientes tiene la discrepancia que puede existir entre la imagen corporativa, en relación con la calidad, que la empresa transmite al conjunto de agentes externos y el servicio que realmente es capaz de ofrecer. En este sentido la imagen corporativa se configura no sólo como resultado de las actividades tradicionales de marketing sino también a partir de múltiples formas de influencia en el exterior (aspectos sociales, culturales, competitivos, etc.). Este gap incorpora una orientación hacia el cliente propia de la filosofía de la calidad pero que ha venido recibiendo escaso interés en el ámbito de la dirección de empresas (Llorens, 1996). Con él se estaría estableciendo un proceso de *feedback* que nos devolvería al gap estratégico.

Gap Global (GAP 5). Finalmente el gap global es el resultado de la inadecuada gestión de los cuatro anteriores y se plasma en la diferencia entre las expectativas y percepciones de los clientes. Una vez establecida esta primera definición de los gaps del modelo estratégico de gestión de calidad, el paso siguiente, previo a la operativización del mismo, es identificar los principales factores que influyen en cada uno de los gaps.

(Ver figura 3: Adaptado de Fernández, Serrano y Saravia, 1997).

Figura 3.
Modelo Estratégico de Gestión de Calidad de Servicios

GAP	FACTORES
GAP ESTRATÉGICO	Diagnóstico estratégico. Cantidad y calidad de la información disponible sobre expectativas de clientes. Compromiso de la dirección con la calidad.
GAP TÉCNICO	Procesos de formulación y planificación estratégica de la calidad. Diseño organizativo de la empresa.
GAP FUNCIONAL	Tipo de cultura y liderazgo empresarial. Disponibilidad de mecanismo de control del cumplimiento de especificaciones.
GAP RELACIONES EXTERNAS	Veracidad de la comunicación externa. Coordinación con integrantes cadena de valor. Disponibilidad información sobre efectos de la estrategia en imagen corporativa.
GAP GLOBAL	F (gap estratégico, gap técnico, gap funcional, gap relaciones externas).

El *gap estratégico* depende de la calidad del diagnóstico o análisis estratégico realizado por la dirección de la empresa. Habida cuenta que en esta fase es necesario no sólo contemplar los aspectos externos –con especial referencia a la información sobre las expectativas de los clientes, tanto reales como potenciales, y los aspectos de la oferta global considerados prioritarios por ellos– sino también los internos –dotación de recursos y capacidades de la empresa que condiciona, entre otros factores, la viabilidad de las diferentes alternativas estratégicas; sistema de calidad actual y sus características; valores, objetivos y prioridades de la compañía.

El *gap técnico*, por su lado, estaría condicionado por los procesos de formulación y, sobre todo, de planificación se especifican tanto los objetivos a alcanzar como los medios a emplear para ello, tanto tangibles como intangibles. Estas decisiones están indisolublemente unidas a las de estructura y diseño organizativo en todas sus dimensiones.

El *gap funcional* se ve influido por dos cuestiones muy diferentes. Por una parte, el tipo de cultura y liderazgo existente dentro de la empresa que va a condicionar la actitud, disponibilidad, motivación, comportamiento, etc. del personal de la empresa y, muy especialmente, de aquel que está en contacto directo con el cliente. Todos estos aspectos son esenciales de cara a la ejecución o prestación efectiva del servicio. El diseño del sistema de comunicaciones internas, muy vinculado al gap anterior, resulta igualmente vital en el funcional. Por otra parte, para poder conocer el servicio efectivamente prestado es imprescindible disponer de mecanismos de medición y control del cumplimiento de las especificaciones de calidad, con una orientación claramente preventiva y de mejora continua.

El *gap de relaciones externas* incluye factores en los dos sentidos de la comunicación externa. En la circulación de información hacia el exterior es imprescindible que la empresa transmita confianza en que es capaz de cumplir lo que promete a sus clientes. Igualmente, debe ser capaz de transmitir con claridad al resto de integrantes de la cadena de valor sus prioridades en materia de calidad. En el otro sentido, la empresa debe ser capaz de obtener información cierta sobre los efectos que en la imagen corporativa, e indirectamente en las expectativas y preferencias de los clientes, tienen sus actuaciones a todos los niveles.

El *gap global*, como ya se ha comentado, es el que surge como consecuencia de los gaps anteriores. Por lo tanto, resulta imprescindible que la dirección de la empresa realice una adecuada gestión de todo el proceso que permita minimizar los diferentes gaps e, indirectamente, el gap global.

2.2.2.7. Características de la calidad de servicio

Cuando se trata de evaluar bienes manufacturados, suelen existir

especificaciones definidas con respecto a las cuales la calidad del producto puede ser juzgada. En el sector de servicios este proceso no resulta tan sencillo y, con frecuencia, la naturaleza intangible de los servicios hace difícil a los consumidores encontrar indicadores objetivos de la calidad del servicio que reciben.

Varios investigadores han puesto de manifiesto la existencia de diferencias entre los bienes físicos y los servicios. Según Parasuraman *et al.* (1985), la diferencia entre la evaluación de la calidad de un servicio y la de un bien por un consumidor no está en el proceso, sino en la naturaleza de las características sobre las cuales se hace la evaluación. En general, entre los bienes y servicios hay diferencias en cuanto a su producción, consumo y evaluación.

Las cuatro características que fundamentalmente distinguen los servicios de los bienes (manufacturados) son las siguientes:

1. *Intangibilidad.* La intangibilidad se considera la más sustancial diferencia entre bienes y servicios: los servicios son intangibles, y los bienes, tangibles. Esta distinción constituye la base para la descripción del resto de diferencias entre ambos. Que un servicio sea intangible significa que no se puede apreciar con los sentidos antes de ser adquirido. Como dice Batenson (1977), los servicios son físicamente intangibles porque no pueden ser tocados, saboreados, olfateados o vistos, y son además mentalmente intangibles porque pueden ser difíciles de comprender para la mente. La intangibilidad es posiblemente la única característica en común de todos los servicios y la que supone un mayor riesgo percibido para los consumidores. Este riesgo se puede manifestar como el temor a verse insatisfechos tras la adquisición de un servicio, bien por haber pagado un precio demasiado alto, bien por no haber respondido a sus expectativas. Esto justifica el hecho de que ante la dificultad de evaluar un servicio ofrecido, las empresas tiendan a ofrecer al cliente algo tangible con lo que asociar el servicio, como una buena

aparición física del establecimiento y de los empleados. A pesar de todo lo comentado, la intangibilidad no es una característica fácil de determinar como criterio de distinción entre bienes y servicios. Según Rushton y Carson (1989:27), la distinción entre servicios y bienes en base a la intangibilidad, si bien es esencialmente correcta, cuando se habla de productos puede ser excesivamente simplista. Según estos autores, potencialmente todos los productos tienen características tangibles e intangibles, pero en distintas proporciones. Los productos basados en bienes tienen más características tangibles, mientras que los productos basados en servicios son esencialmente intangibles.

2. *Inseparabilidad.* En la mayor parte de los servicios, su producción es inseparable de su consumo. Regan (1963) afirma que los bienes son primero producidos, luego vendidos y después consumidos, mientras que los servicios primero son vendidos, y luego producidos y consumidos simultáneamente. Esta característica tiene importantes implicaciones desde el punto de vista de las estrategias de marketing. Dado que la presencia del cliente debe estar integrada en el proceso de prestación del servicio, una clave para la organización está en el personal que tiene el contacto con él. En este sentido, Heskett (1987) recomienda que se preste un alto nivel de atención a los encuentros de servicio y a la estrategia interna de planificación del servicio.
3. *Heterogeneidad.* Otra de las características diferenciadoras es la heterogeneidad o la dificultad de su estandarización. Como dicen Parasuraman *et al.* (1985:34) la heterogeneidad hace referencia a la alta variabilidad potencial que existe en el desempeño de los servicios. El servicio puede variar de proveedor a proveedor, de cliente a cliente y de un día a otro. Además, en el desempeño de un servicio siempre hay un elemento muy importante que es el factor humano, con lo que sus acciones y comportamientos son difícilmente estandarizables. Esta característica afecta a la calidad de servicio, al encuentro de servicio y a la productividad. Por otro lado, los

consumidores encuentran más dificultades para valorar y hacer comparaciones de los precios y calidad de los servicios antes de adquirirlos.

4. *Carácter no almacenable*. La última característica más usualmente argumentada por diversos autores es el carácter no almacenable de los servicios. Rushton y Carson (1989) resaltan que los servicios no pueden ser producidos antes de ser solicitados y almacenarse hasta su demanda. El principal inconveniente es que los servicios deben consumirse cuando son producidos, ya que no son inventariables ni se pueden guardar y las fluctuaciones en la demanda pueden ocasionar graves perjuicios. El desarrollo de diferentes tácticas de precios puede utilizarse como una estrategia para resolver este tipo de problemas.

Estas características distintivas de los servicios hacen que las estrategias deban ser adaptadas, y, en este sentido, al hablar de calidad de servicio hay que tener presentes dos cuestiones. En primer lugar, para un consumidor la calidad de un servicio es a veces más difícil de evaluar que la calidad de un producto tangible. Esto significa que para las empresas puede ser también difícil conocer los criterios que utilizan los clientes para evaluar la calidad de su servicio. Cuanto más inmaterial sea un servicio, mayor influencia tendrán sus aspectos tangibles (por ejemplo, apariencia física), pues son más fáciles de evaluar para los clientes. En caso contrario, si las características físicas están más presentes, el cliente apreciará en mayor medida los factores intangibles (amabilidad, credibilidad, etc.). En segundo lugar, los clientes no sólo valoran la calidad de un servicio por el resultado final, sino que también tienen en cuenta el proceso de recepción del servicio (el interés, la simpatía, el trato amistoso, etc.). Cuando un cliente valora la calidad de un servicio lo juzga todo, es decir, lo que prevalece es la impresión de conjunto y no las acciones específicas (Llórens y Fuentes, 2000:200-201).

2.2.2.8. Calidad de la enseñanza universitaria

La actividad universitaria engloba tres ámbitos metodológicamente bien diferenciados: la enseñanza, la investigación y la administración (o gestión) universitaria. Los dos primeros abarcan la actividad y estructura organizativa directamente vinculada a la función de enseñar o investigar, respectivamente, y el tercero comprende el conjunto de actividades y la estructura organizativa de la universidad que excede de las anteriores funciones y que, por tanto, depende de la gerencia.

La enseñanza ha recibido una atención creciente en el proceso de evaluación llevado a cabo en los últimos años en las universidades españolas. Tras la puesta en marcha del PNECU en 1995 se ha situado en un contexto más amplio que incluye nuevos elementos y una nueva forma de entender la gestión docente, que incorpora la labor de centros, departamentos y juntas de facultad o de gobierno.

Por enseñanza universitaria no se entiende la docencia ejercida por un profesor, sino el conjunto de actividades y servicios desarrollados por una institución universitaria y orientada a la formación de graduados. Es decir, la dimensión docente de la universidad no se limita a la actividad que hace un profesor concreto dentro de una aula sino que implica la acotación de una serie de órganos e individuos que, en función de ciertos objetivos más o menos explícitos, toman decisiones sobre lo que se va a enseñar, el modo de enseñarlo así como las personas y medios encargados de hacerlo.

Según Solé y Royo (1995:18), la formación y la enseñanza son dos procesos distintos que, en general, se producen en momentos diferentes de la vida de las personas, tienen objetivos diferentes y requieren procedimientos distintos. La enseñanza es un proceso integral que está orientado a capacitar una persona para que asimile y desarrolle conocimientos, técnicas y valores y para que tenga un nivel de comprensión general. Estos factores no se relacionan con un solo campo

de actividad o tema, sino que permiten analizar y resolver una amplia gama de problemas. La formación viene después de la enseñanza y será más fácil cuanto más eficaz haya sido la enseñanza.

Estos autores definen la formación como una metodología sistemática y planificada, destinada a mejorar las competencias técnicas y profesionales de las personas en su trabajo, enriqueciendo sus conocimientos, desarrollando sus aptitudes y mejorando sus capacidades.

Tomando como referencia un modelo de producción, De Miguel (1991:343) sitúa la actividad docente considerando cuatro componentes básicos: contexto, input, proceso y producto. Así, la universidad establece en primer lugar la oferta académica (planes de estudio relativos a los títulos y cursos que ofrece) en relación a los cuales obtiene una demanda de alumnado de determinadas características (input). En un segundo momento, la institución organiza las enseñanzas y desarrolla una serie de actividades a fin de que la demanda aceptada adquiera los conocimientos y habilidades correspondientes (procesos). Finalmente, fruto de estos procesos y actividades se obtienen unos resultados tanto a nivel de los sujetos como de la propia institución (producto). Todo lo cual se realiza, a su vez, en una organización específica (con una cultura e infraestructura determinada) que envuelve e influye no sólo la concepción de la docencia sino también el proceso de producción (contexto). Estos componentes quedan reflejados en la tabla siguiente:

**COMPONENTES DE LA UNIDAD DE DOCENCIA
A NIVEL INSTITUCIONAL**
(De Miguel, 1991)

CONTEXTO	INPUT	PROCESO	PRODUCTO
Condicionantes de la institución	Características de las enseñanzas a evaluar	Variables relativas a los procesos	Evaluación de los resultados
Infraestructura <ul style="list-style-type: none"> Recursos Alumnado Profesorado 	Reconocimiento social de las enseñanzas Prestigio del profesorado	Organización de la docencia Elaboración de programas Actividad docente	Rendimiento de los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> Durante las enseñanzas

	Nivel de entrada de los alumnos	en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • Al finalizar los estudios • A largo plazo
Cultura organizativa	Adecuación de edificios e instalaciones Dotaciones y equipamientos necesarios	Actividades académicas fuera del aula	Resultados a nivel institucional: <ul style="list-style-type: none"> • Sobreeficacia • Sobreeficiencia • Cambio institucional

Así pues, la enseñanza se incluye en un contexto institucional más amplio en el que la actividad docente está influida por la incidencia de otros componentes con los que interactúa a distintos niveles.

Cada uno de estos componentes de la docencia son administrados dentro de la institución universitaria a través de una serie de unidades básicas de gestión. Estas unidades básicas se definen como los elementos constituyentes más pequeños de las instituciones académicas con responsabilidad propia por lo que respecta a la política académica y presupuestaria (Premfors, 1989). Aunque toman una variedad de formas según el país (departamentos, institutos, servicios, programas, cátedras, etc.), estas unidades básicas de gestión de la docencia se pueden agrupar en tres niveles en función de sus competencias en relación con las cuestiones académicas, a saber: a) a nivel de individuos (profesores); b) a nivel de subunidades (departamentos, centros, etc.); y c) a nivel de organización o institución (De Miguel, 1991:343).

En síntesis, desde la perspectiva interna la función docente en una universidad se puede estructurar en una serie de aspectos o componentes que intervienen en los procesos de enseñanza y en una serie de órganos e individuos encargados de gestionar estas enseñanzas.

2.2.3. LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNMSM

2.2.3.1. Los orígenes de la Facultad de Educación (1946-1949)

El 24 de abril de 1946 se promulga la Ley N° 10555, conocida como Estatuto Universitario de 1946, cuyo artículo 67 expresa:

“Se crea en la Universidad de Lima la Facultad de Educación, integrada por la Sección Pedagógica de la Facultad de Letras y Pedagogía y por la Sección Superior de los Institutos Pedagógicos de varones y de mujeres. Queda así desdoblada la Facultad de Letras y Pedagogía, la que se llamará en lo sucesivo Facultad de Letras; quedando los mencionados Institutos Pedagógicos como Escuelas Normales Urbanas. Formarán parte de la Facultad de Educación, los Institutos Experimental de Educación, Psico-pedagógico, de Educabilidad Difícil y Nacional de Educación Física, cuyas rentas señaladas en el Presupuesto General de la Nación, pasarán a patrimonio de la Universidad, como subsidio del Estado a dicha Facultad. Integrarán el Consejo de la Facultad tres delegados del Ministerio de Educación Pública para establecer la coordinación entre esta Facultad y el Estado”.

Desde su fundación la Facultad de Educación se definió por su compromiso con el complejo proceso de realización del hombre bajo la orientación de los valores esencialmente humanos. Así entendemos cuando el 6 de mayo de 1946, en el acta de fundación de la Facultad, el Presidente de la Comisión Organizadora, Dr. Pedro Dulanto, manifiesta que: “Con esta sencilla ceremonia se instala la Facultad de Educación, llamada a tener honda influencia en los destinos del país”. Analizó en seguida el destino a que estaba llamada la Facultad, como un ferviente vivero de ciencia y espíritu pedagógico, particularmente encaminada a resolver, en cuanto estaba de su parte, el problema de la enseñanza secundaria en el Perú. En dicha ceremonia estuvieron presentes los miembros de la Comisión Organizadora de la Facultad, Dres. José Jiménez Borja, Carlos Cueto Fernandini, Julio A. Chiriboga Vera, Oswaldo

Hercelles García, Roberto Mac Lean y Estenós, Nicandro Pareja Azurin, Uladislao Zegarra Araujo y los delegados estudiantiles, señores Guillermo Arredondo, Luis Sebastiani, Justo Avellaneda Vivas y Eduardo Ochoa, y el Secretario encargado, Alejandro Torres Oblitas. Este mismo día se eligieron sus autoridades, resultando elegidos Decano de la Facultad el Dr. Pedro Dulanto Monterola y Subdecano el Dr. Nicandro Pareja Azurin. La primera sesión ordinaria de la Junta de Catedráticos (Consejo de Facultad) se reunió el 25 de mayo de 1946, el punto principal de la agenda fue aprobar el plan provisional de estudios. El plan de estudios de la Facultad se organizó sobre la base de los cursos dictados en la Sección Pedagógica de la Facultad de Letras y Pedagogía, quedando establecido de la siguiente manera: Pedagogía General, Higiene Escolar, Filosofía de la Educación, Metodología General, Psicología Infantil y del Adolescente, Historia de la Pedagogía, Metodología y Práctica de la Enseñanza del Castellano y la Literatura. Se desdoblaron los cursos de: Metodología de la Historia y Geografía en: Metodología y Práctica de la Enseñanza de la Historia y Metodología y Práctica de la Enseñanza de la Geografía. Metodología de las Ciencias en: Metodología y Práctica de la Enseñanza de las Ciencias Matemáticas, Metodología y Práctica de la Enseñanza de las Ciencias Físico-Químicas y Metodología y Práctica de la Enseñanza de las Ciencias Biológicas; y Legislación y Administración Escolar en: Legislación Escolar (Nacional y Comparadas) y Organización y Administración Escolar. Se crearon las cátedras de Mediciones Mentales y Educativas, Metodología y Práctica de la Enseñanza de la Filosofía y las Ciencias Sociales, Estadística Aplicada a la Educación y a la Psicología y Educación Artística.

Los estudios en la Facultad, es decir propiamente los de Pedagogía, requerían aprobar dos años de estudios en las Facultades de Letras o Ciencias de acuerdo a la especialidad elegida. Una vez cumplido este ciclo, se hacían los estudios profesionales en la Facultad de Educación en las especialidades de: Filosofía y Ciencias Sociales, Castellano y Literatura, Historia y Geografía, Ciencias Biológicas, Ciencias Físicas y Químicas y Ciencias Matemáticas.

El plan provisional de estudios fue aprobado en 1947 y rigió con las naturales modificaciones, hasta el proceso de reestructuración académico-administrativa de la Universidad llevada a cabo el año de 1969.

La primera plana docente de la Facultad estuvo conformada por los Dres. Pedro Dulanto Monterola, Julio Chiriboga Vera, Oswaldo Hercelles García, José Jiménez Borja, Roberto Mac Lean y Estenós, Nicandro Pareja Azurin, Uladislao Zegarra Araujo, Esteban Hidalgo Santillán, Demetrio Palomino Becerra, Emilio Barrantes Revoredo, Roberto Koch Flores, Nelly Festini Illich, Manuel Argüelles Elguera, Cipriano Angles Olvea, Carlos Carrasco Ramírez, Carlos Cueto Fernandini, Luis Felipe Alarco Larrabure, Enrique Solari Swayne, Humberto Alvarez Cabello, Víctor Rondinel Ruiz, Julio Revollar Fernández y Carlos Clavo Rivera, muchos de ellos ejercían la docencia en las Facultades de Letras y Ciencias, y asumieron en la Facultad de Educación la enseñanza de las cátedras de metodologías especiales. Posteriormente, se incorporaron como catedráticos los Dres. Augusto Salazar Bondy, Pedro Coronado Arrascue, Alfredo Rebaza Acosta, Gustavo Saco Miró Quesada, Luis Cabello Hurtado, Guillermo Loli Guzmán, Inés Pozzi Escott Zapata, Pedro Coronado Arrascue, Luz Valcárcel, etc.

En 1947 se crea la denominada Sección Doctoral, inaugurándose sus actividades académicas en 1948. El objetivo del Doctorado en Educación fue preparar al alumno en la investigación educativa en general y en particular de los problemas educacionales del Perú. Los estudios en el ciclo Doctoral duraban un año. Su plan de estudios era flexible. Los cursos del plan de estudios fueron los siguientes: Sistemas Educativos Contemporáneos, Problemas de la Educación Nacional, Higiene Mental Aplicada a la Educación, Psicotecnia y Orientación Vocacional, Psicología del Aprendizaje. Los catedráticos de esta Sección fueron los Dres. José Jiménez Borja, Carlos Velit Ruiz, Luis A. Guerra Vega, Enrique Solari Swayne y Walter Blumenfeld Mayer. Posteriormente en los años 60 se

crea la cátedra de Historia de la Educación Peruana, que estuvo a cargo del Dr. Carlos Daniel Valcárcel Esparza.

A fin de complementar la formación del futuro profesor se crea el Seminario de Educación. El Seminario ponía al estudiante en contacto con la bibliografía pedagógica especializada así como de cultura básica y cumplía una labor de orientación en la ejecución de sus trabajos y de sus estudios. Como parte de las actividades de divulgación científica el Seminario publicó los siguientes títulos: *Clasificación para el material bibliográfico especializado en Educación*, *Material bibliográfico especializado en la enseñanza de las Ciencias Matemáticas*, *El Seminario de Educación 1946-1956*, *Publicaciones de la Facultad de Educación 1946-1956* y *Material bibliográfico especializado en la enseñanza de las Ciencias Físicas*. Complementando esta labor de difusión el Seminario organizó exposiciones bibliográficas (textos, programas, guías didácticas, etc.) sobre la enseñanza de las Ciencias Matemáticas y Ciencias Físicas.

Como parte de sus labores académicas y con la finalidad de difundir el pensamiento de la Facultad con respecto a los problemas de la educación peruana, latinoamericana y mundial se publicó la revista *Educación*, (1946-1966) órgano de la Facultad de Educación. La diversidad temática de los artículos publicados en *Educación*, confirmaron lo expresado en su nota editorial. *Educación* desarrolló temas de actualidad y de debate de la época; cabe destacar el espacio que otorgó a asuntos como: la evaluación en el sistema escolar y universitario; el problema de la educación especial; la educación de los invidentes, cuya inserción en el sistema educativo era considerado como un “problema social”; el problema de la educación de las personas adultas y su inserción en la sociedad; el cocaísmo, que por aquel entonces en las poblaciones indígenas era considerado como problema de inmediata solución. La temática Psicopedagógica fue un tema constante en la revista; si bien existía un Instituto dedicado a realizar investigaciones en este campo, aún había poca difusión de sus investigaciones. Merece destacarse los trabajos de los Dres. Walter Blumenfeld y Luis A. Guerra, este último en

su preocupación por el estudio de los denominados en aquella época "niños excepcionales", hoy "educación inclusiva". No menos importantes son los artículos dedicados al tratamiento de las metodologías (didácticas) de las diversas especialidades. Artículos como: "El castellano en el Perú y sus problemas"; "La observación y la experimentación en la enseñanza de las Ciencias Biológicas"; "Filosofía y Educación"; "En torno a la humanización del conocimiento en el campo de la Geografía"; "Apuntes para una Didáctica de la Geografía", entre otros, son una muestra del trabajo académico y de investigación que realizaron los catedráticos de nuestra Facultad en la permanente búsqueda por dar al estudiante una formación de calidad.

La Facultad de Educación en la Ciudad Universitaria

La Junta de Catedráticos del 11 de junio de 1947 designó una comisión encargada de hacer las gestiones para que la Facultad tenga un local propio en el proyecto de la Ciudad Universitaria. La comisión presidida por el Dr. Pedro Dulanto, estaba conformada por los Dres. Pareja, Chiriboga, Hercelles y Cueto Fernandini, y los delegados estudiantiles, señores Farfán y Avellaneda. Años más tarde, en sesión de Junta de Catedráticos de setiembre de 1950, se informa que el Dr. Oswaldo Hercelles es miembro de la Comisión Ejecutiva de la construcción de la Ciudad Universitaria. En esta sesión se sugirió la conveniencia de que las Facultades de Letras y Educación funcionen en un solo pabellón, situación que era "ventajosa y conveniente". Se puede interpretar que esta idea fue tomada en cuenta por las autoridades de la Universidad que pusieron en marcha la construcción de la Ciudad Universitaria. Es así que el 31 de mayo se inauguró un pabellón de dos pisos para las Facultades de Letras y Educación. El primer piso fue asignado a la Facultad de Letras y el segundo piso a la Facultad de Educación, conforme obra en las placas recordatorias situadas en ambos pabellones.

2.2.3.2. Afianzamiento académico-administrativo de la Facultad de Educación (1950-1968)

Estructura académica

Durante la primera mitad de la década del 50 se crean en la Facultad Institutos que tenían por objetivo, impulsar y organizar la marcha académica de la Facultad. Uno de los primeros institutos en crearse fue el Instituto de Metodología, que estuvo a cargo del Dr. José Jiménez Borja. Uno de sus primeros objetivos fue elaborar una ficha de control de la práctica profesional de los estudiantes. Los Institutos de Psicología Aplicada a la Educación y de Pedagogía, estuvieron a cargo de los Dres. Manuel Argüelles Elguera y Luis Felipe Alarco Larrabure. Posteriormente, se crea el Instituto Psicopedagógico que estuvo a cargo del Dr. Walter Blumenfeld Mayer, psicólogo judío-alemán que vino al Perú en 1935. Este instituto le dio una significativa importancia al asesoramiento en la investigación conducente a las tesis de titulación o de Doctor. El resumen de algunas de estas tesis e investigaciones originales fueron publicadas en la serie denominada: Estudios Psicopedagógicos. Algunos de los títulos son: Pedagogía orgánica; Notas sobre la elaboración de pruebas objetivas; Test colectivos de inteligencia verbal; Didáctica experimental, reflexiones e investigaciones; Estudios experimentales sobre el razonamiento; Notas sobre la elaboración de las pruebas objetivas.

En el transcurso de la segunda mitad de esa misma década, se crea el Instituto de Educación Nacional, que tuvo como Director al Dr. Antonio Pinilla Sánchez Concha. Al año siguiente, el instituto se denomina Instituto de Investigaciones Educativas. Los objetivos del instituto fueron: “a) Investigar las necesidades y problemas de la comunidad peruana, cuya satisfacción y solución dependa en gran medida de la educación; b) Estudiar los rasgos fundamentales del carácter peruano y sus variantes correspondientes a diferentes medios geográficos, estratos sociales y ámbitos culturales, así como la influencia de éstos en el desarrollo individual; c) Determinar los métodos, instrumentos y materiales más

eficaces y adecuados a la satisfacción de las necesidades educativas; d) Examinar la eficacia de los programas educativos en todas sus formas y niveles; y e) Recomendar las normas que, a juicio del instituto, deben observarse en la educación nacional”. La organización académica del Instituto de Investigaciones establecía la creación de tres Departamentos y una Oficina. Estos fueron: “1. Departamento Socio-Económico, cuyo propósito fue investigar las condiciones sociales y económicas en que se realiza la educación en el Perú y sus repercusiones en el proceso educativo; 2. Departamento Psicopedagógico; 3. Departamento de Didáctica y de Rendimiento Escolar, cuyo principal objetivo fue realizar investigaciones en el campo de la Didáctica y su relación con la enseñanza; y 4. La Oficina de Estadística”.

Otras dependencias creadas durante el periodo que estamos reseñando fueron: el Departamento Bibliográfico y de Trabajo Dirigido que dio continuidad a los trabajos y a la finalidad ya establecida por el Seminario de Educación; el Departamento de Práctica Profesional, que tenía como funciones la coordinación y supervisión de la práctica docente de los estudiantes de la Facultad, la elaboración del historial académico y de los informes, y elaboraba un registro de la práctica profesional de los estudiantes; el Departamento de Orientación, Consejo y Asistencia Social, que estuvo dedicado a la atención de los problemas académicos, personales y familiares del estudiante de la Facultad; y el Departamento de Actividades Culturales, abocado en la organización de ciclos de charlas sobre temas culturales, educativos y artísticos y colaborar con los estudiantes en la organización y desarrollo de sus programas artísticos. Cabe destacar la actividad relativa a la cultura cinematográfica que el Departamento incorporó el año 1964.

Fondo Editorial de la Facultad

Durante el Decanato del Dr. Carlos Cueto Fernandini se crea en 1951 y con motivo de la celebración del IV Centenario de fundación de la

Universidad de San Marcos el Fondo Editorial de la Facultad, con la publicación del libro *La Universidad en el siglo XX*. La publicación de este libro en palabras del Dr. Cueto: "Constituye el homenaje que la propia Facultad rinde al alma nutricia de la Universidad, un homenaje inspirado en la convicción de que las tradiciones no son fuerzas cancelatorias que la erudición pone a trasmano sino surtidores que desde el interior de la historia perduran en los problemas y proyectos del presente. En la encrucijada de centurias que este año de 1951 significa para San Marcos, se han publicado obras que peraltan su pasado insigne. El libro de la Facultad de Educación es un complemento de esas obras. Pretende insertar a la Universidad en la ancha corriente de su problemática contemporánea y aprestada para que, con el gálbo de siempre, escoja su camino en la selva salvaje de posibilidades que el nuevo siglo pone ante ella. En armonía con el sentido que a la Universidad desearon dar sus fundadores. Componen el libro colaboraciones de profesores de muchas naciones". En las páginas de este libro podemos leer artículos de insignes intelectuales como Jorge Basadre: "Reflexiones sobre la Universidad en la segunda mitad del siglo XX"; Jan Belehraddek: "Problemas contemporáneos de las universidades a través del mundo"; Gastón Berger: "La enseñanza de la filosofía en la Universidad"; Honorio Delgado: "Acerca del pasado y el futuro en la Universidad peruana"; Juan García Baca: "Universidad y universalidad"; Julián Marías: "La Universidad, realidad problemática"; Rodolfo Mondolfo: "Preparación profesional e investigación científica", etc.

Como parte de la labor de divulgación de obras de catedráticos de nuestra Facultad aparecieron bajo el sello editorial de nuestro Fondo Editorial, entre otros, los siguientes títulos: *Psicología del Aprendizaje* del Dr. Walter Blumenfeld, *Pedagogía* del Dr. Emilio Barrantes y *En torno a la Educación* de Augusto Salazar Bondy.

Constituyen otro tipo de publicaciones las series tituladas: A) *Documentos para la Historia de la Educación Peruana*, que publicó dos números: "Problemas de la educación peruana", antología de artículos de Don

Mariano Amézaga, compilada y prologada por Alberto Tauro del Pino, y "Reforma de San Marcos en la época de Amat" del Dr. Carlos Daniel Valcárcel. B) *Problemas de la Educación*. En el editorial del primer número publicado por esta serie, el Dr. Carlos Cueto Fernandini expresa: "La Facultad de Educación inicia con el opúsculo del doctor Honorio Delgado sobre Cultura y Ciencia en la Universidad, la publicación de una serie de trabajos que versarán sobre los problemas actuales de la educación peruana. Cumple así la Facultad una misión que le es consubstancial: contribuir al esclarecimiento de las grandes cuestiones que presenta el panorama cultural y educativo del Perú de hoy, levantando una tribuna que permita la expresión de puntos de vista diversos, aglutinando corrientes de opinión, buscando por igual el quieto residuo de los acuerdos fundamentales y el terreno movedizo de los desacuerdos dispuestos a revisarse en las disputaciones libres de la Universidad he aquí el propósito de esta serie". Los títulos publicados en esta serie son: "Cultura y ciencia en la Universidad" de Honorio Delgado; "Tarea que debe cumplir la educación en el Perú actual" de Emilio Barrantes; "La preparación del magisterio nacional" de Beatriz Cisneros; "La educación del campesino" de Luis E. Valcárcel; "El factor económico en la educación nacional" de Manuel Vicente Villarán; "Entre la escuela nueva y la antigua" de Walter Blumenfeld; "Notas para un capítulo sobre educación en un 'Plan del Perú'" de Jorge Basadre; "Aspectos sociales de nuestra educación secundaria", trabajo realizado por catedráticos de la Facultad de Educación de la Universidad Católica; "Sobre la educación peruana y sus problemas" de Carlos Velit; "Fines de la enseñanza del castellano y la literatura" de José Jiménez Borja; "Problemas fundamentales de la educación nacional" de Roberto Koch; "Algunos problemas de la educación nacional", trabajo de investigación realizado por catedráticos de la Universidad del Cusco; "La educación peruana en el mundo contemporáneo" de Augusto Salazar Bondy; "El lenguaje y la función social de la Universidad" de Alberto Escobar y C) *Folleto del Instituto Psicopedagógico*, que fueron publicados en la serie *Estudios Psicopedagógicos*, cuyo cuidado y edición estuvo a cargo del Dr. Walter Blumenfeld Mayer.

Presencia de la Facultad en la Educación Nacional

Durante el período que estamos presentando se llevaron a cabo una serie de eventos académicos y de capacitación dirigidos a los maestros de los niveles primario, secundario y superior.

Durante la década del 50 se realizaron los siguientes simposios A) *Metodología del Castellano*, que entre sus principales finalidades estuvieron: Determinar los problemas esenciales de la enseñanza del castellano en los niveles primario y secundario y promover el interés de la población peruana hacia el idioma y contribuir con su difusión en el Perú. B) *Ciencias Matemáticas*, que tuvo entre sus principales finalidades enaltecer el mérito formativo de esta disciplina, precisando la finalidad y los alcances que tiene en los niveles primario y secundario y proporcionar a los maestros de los niveles primario y secundario estrategias adecuadas para la enseñanza de esta materia y C) *Enseñanza de las Ciencias Físicas*, cuyos principales temas debatidos fueron: fines de la enseñanza de la física, el gabinete y el laboratorio en la enseñanza de la física, la física en los planes de educación (programas), el método científico en la enseñanza de la física, la formación del profesor de física en educación secundaria, etc.

Durante la década del 60 la Facultad reafirmó su compromiso con la educación nacional constituyéndose en un organismo de apoyo permanente a la formación y capacitación del magisterio nacional.

Se desarrollaron cursos para profesores de educación primaria en las áreas de Estadística y evaluación del rendimiento escolar y de Técnica de la investigación y elaboración de tesis, y en el área de Ciencias Naturales. Para profesores de educación secundaria en las áreas de Filosofía y Psicología, cuyos temarios fueron: La Filosofía y su enseñanza, Filosofía de la Ciencia, Ética y Axiología, y Lógica; y La Psicología y su enseñanza,

Teoría de la Personalidad, Psicología Social y Psicofisiología, respectivamente.

En el área de educación especial, hoy educación inclusiva, el *Curso vacacional de educación de niños excepcionales*, dirigido a profesores de educación secundaria, profesores normalistas, profesores universitarios y estudiantes universitarios concitó gran interés y tuvo un éxito insuperable. El participante al culminar este curso tenía la opción de obtener un certificado de Especialista en deficientes mentales y niños impedidos, previa realización de las prácticas y la sustentación de una tesina. Para el desarrollo de estos cursos se contaba con la participación de especialistas norteamericanos. Podemos decir que el curso de educación de niños excepcionales dio inicio a lo que años más tarde serían los programas de Segunda especialidad en retardo mental y problemas de aprendizaje, especialidades que se crearon en la Facultad durante la década del 70.

Asumiendo su compromiso con la enseñanza de la educación superior, la Facultad inicia el dictado de cursos de postgrado dirigido a profesores universitarios. El programa del Primer curso de pedagogía universitaria fue: Pedagogía Universitaria, Psicología de la Juventud, Métodos de Educación Universitaria y Educación Universitaria Comparada. El temario del segundo curso fue: Idea e Historia de la Universidad, Educación Universitaria Comparada, Higiene Mental, Didáctica General y Psicología del Aprendizaje. Podemos considerar estos cursos como uno de los antecedentes para lo que posteriormente serían los Programas de Maestría en Docencia en el Nivel Superior. Este programa se desarrolló durante tres años consecutivos bajo la coordinación y supervisión de los doctores Roberto Koch y Augusto Salazar Bondy, y con la intervención de destacados especialistas como Baldomero Cáceres, Hugo Pesce, entre otros.

Debemos mencionar que los catedráticos de nuestra Facultad no sólo ejercieron su labor docente en las diferentes Facultades de nuestra

Universidad sino también en los Colegios Nacionales Nuestra Señora de Guadalupe, Alfonso Ugarte, Ricardo Palma, Ricardo Bentín, Bartolomé Herrera, etc.; además, fueron autores de textos escolares para la educación secundaria los Dres. Carlos Cueto Fernandini, Pedro Coronado Arrascue, Augusto Salazar Bondy, Alfredo Rebaza Acosta y Carlos Daniel Valcárcel.

No menos importante fue su presencia en el exterior. El Dr. Carlos Cueto Fernandini fue profesor visitante en el Teacher's College de la Universidad de Nueva York y la Universidad de Indiana y ejerció funciones en el Departamento de Educación de la UNESCO donde fue Jefe de los Programas de Educación aplicados a América Latina y Jefe del Departamento de Educación de la Organización de Estados Americanos. El Dr. Emilio Barrantes Revoredo asistió como invitado en su condición de Decano de la Facultad a dos versiones de la Asamblea Mundial de la Educación realizadas en México y Argentina y presidió la delegación peruana a la XVIII Asamblea de la UNESCO. El Dr. Augusto Salazar Bondy fue profesor visitante en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, en la Universidad Nacional Autónoma de México y en la Universidad de Kansas, donde observó la organización académica de la Facultad de Estudios Generales. Especialmente invitado por la UNESCO, realiza viajes de observación de los colegios de educación secundaria y universidades de los países europeos. Fue conferencista en universidades de España, Italia, Francia y Alemania y miembro del jurado del Premio Casa de las Américas de Cuba. El Dr. Pedro Coronado Arrascue, bajo los auspicios de la UNESCO, fue profesor visitante en las universidades de Austin, Texas y Berkeley, y visitó el Instituto Smithsonian y el Museo de Historia Natural. El Dr. Fernando Romero Pintado, maestro, marino y autor de cuentos que tuvieron como tema central la selva peruana, fue Director del Departamento de Educación de la Organización de Estados Americanos y colaboró en esta condición con la UNESCO; además, fue funcionario en la Organización Internacional del Trabajo.

La presencia de nuestros catedráticos en las diferentes instancias administrativas de la educación a nivel nacional en nuestro país fue notable. Los Dres. Carlos Cueto Fernandini, José Jiménez Borja y Luis Felipe Alarco Larrabure, fueron designados como Ministros de Educación. Los Dres. Pedro Coronado Arrascue y Emilio Barrantes Revoredo, asumieron la Dirección General de Educación y la Jefatura de la Sección Pedagógica de Educación Secundaria, respectivamente. Los Dres. Barrantes Revoredo, Clavo Rivera, Chiriboga Vera, Rondinel Ruiz y Koch Flores participaron en la elaboración de los planes de estudios para la educación secundaria en sus respectivas especialidades.

El pensamiento pedagógico de la Facultad y su presencia en la educación nacional se vio coronado con la participación de la mayor parte de su cuerpo docente en la Comisión de Reforma de la Educación Peruana de 1972 presidida por el Dr. Emilio Barrantes Revoredo e integrada por los Dres. Augusto Salazar Bondy, Fernando Romero Pintado, Carlos Franco, Roberto Koch Flores, entre otros.

Convenios Interinstitucionales

Durante la década de los 60 los vínculos con organizaciones educativas del extranjero se fortalecen y, en otros casos, se consolidan. Esta situación permitió que nuestra Facultad amplíe la oferta académica que venía ofreciendo desde su fundación; así mismo, favoreció el intercambio de catedráticos, situación que permitió a nuestros catedráticos conocer realidades educativas del exterior y que catedráticos extranjeros visiten nuestra Facultad, cuya presencia dio apertura a un nuevo debate acerca de los problemas de la educación en nuestro país. De acuerdo a ello presentamos los siguientes hechos.

- A finales de la década de los 50 la Facultad firma con la Asociación Cultural Peruano-Británica un convenio por el que asumía la enseñanza del idioma inglés de manera gratuita en dicha

especialidad. Años más tarde, este convenio permitió a la Facultad implementar un laboratorio para el mejoramiento del aprendizaje de la fonética del idioma inglés. La coordinación de este laboratorio recayó en la Dra. Inés Pozzi Escott Zapata quien, posteriormente, fue designada profesora de la asignatura Metodología de la enseñanza del idioma Inglés.

- Se firma un convenio entre el Instituto de Filología de la Facultad de Letras y la Misión Universitaria Francesa y la Alianza Francesa, para formar profesores en la enseñanza del francés.
- La Facultad tuvo una relación de intercambio académico con el Servicio de Cooperación Educativo Peruano Norteamericano (SECPANE) y con la Comisión Fulbright de Intercambio Educativo. Esto permitió que nuestros estudiantes participen en estudios de investigación auspiciados por estos organismos, como el realizado en la comunidad campesina de Vicos como parte del apoyo solicitado por el Proyecto Perú-Cornell, donde nuestros estudiantes realizaron labores de apoyo en la encuesta sobre Comunidad y Educación que se realizaba en esta zona. Con el Servicio Cooperativo Peruano-Norteamericano se firmó un convenio de intercambio de material audiovisual y realiza estudios de investigación de manera conjunta relacionados con estos materiales, considerados elementos auxiliares en la enseñanza escolar. Este convenio permitió también la visita del Dr. William Stein para realizar investigaciones acerca de Antropología Aplicada a la Educación.
- Se incorporan al cuerpo docente de la Facultad como catedráticos asociado y honorario, respectivamente, a los Dres. Foy Cross de la Universidad de Nueva York y William Cruikshak, Director de la Universidad de Siracusa, New York. Este último, experto en educación especial, vino especialmente para el curso de niños excepcionales. Ambos catedráticos llegaron al Perú enviados por la Comisión Fulbright de Intercambio Educativo y el Servicio de

Cooperación Educativo Peruano Norteamericano.

- En 1963 se aprueban las bases del convenio entre la Facultad de Educación y el SENATI, acordándose un plan de cooperación por un año entre ambas instituciones, para fomentar la educación de adultos en los niveles primario y secundario y la formación de educadores de adultos.

En este contexto de vida académica e institucional damos a conocer algunos hechos que tienen que ver con el desarrollo de nuestra Facultad.

En 1960 se establece la obligatoriedad de los cursos electivos de las especialidades en el plan de estudios de formación profesional. En la Sección Doctoral se crea la cátedra de Historia de la Educación Peruana y se establece la obligatoriedad de traducir un idioma moderno para obtener el grado de Doctor. Se incorpora el Instituto Psicopedagógico Nacional a la Facultad. Se crea el Instituto de Metodología que agrupó a las cátedras de Metodología General y de las especialidades, a cargo del Dr. Augusto Salazar Bondy. El estudio de la relación entre economía y educación fue otra de las preocupaciones de la Facultad, creando con este propósito la cátedra de Economía Educativa a cargo del destacado marino y especialista en el tema, Dr. Fernando Romero Pintado, en 1965.

2.2.3.3. El Departamento Académico de Educación (1969-1983)

Un capítulo significativo de la problemática universitaria y educativa estuvo asociado a la política del gobierno del Gral. Juan Velasco Alvarado (1968-1975). Se abre un nuevo debate: la modernización de la universidad y de la educación peruana. La llamada “teoría del capital humano”, con su propuesta de la educación como inversión, orientó los cambios curriculares en el sistema educativo en los niveles de la educación secundaria y superior. Vincular la educación al trabajo productivo debía ser el fin primordial de la educación y hacia este objetivo debían

organizarse las carreras profesionales.

Se aprueba en 1969 la Ley de la Universidad Peruana, por Decreto-Ley N° 17437 que reforma académica y administrativamente esta institución. En el ámbito universitario las Facultades como organizaciones académicas son reemplazadas por los Programas Académicos y los Departamentos Académicos. Se inaugura un período de 15 años dominado por el departamentalismo, aplicándose el sistema semestral y flexible en los estudios.

La estructura académica del Departamento Académico de Educación es influenciada por las propuestas de la teoría curricular de corte conductista. La tendencia en la educación superior relativa a la Didáctica en el proceso educativo será reemplazada por la Tecnología Educativa. Cabe mencionar que el Departamento de Educación mantendrá una posición crítica frente a este enfoque. La prueba es que en nuestros planes de estudios se mantuvieron los cursos de Didáctica. En este período los temas de formación básica estuvieron referidos a los aspectos sociopolíticos de la realidad nacional, con énfasis en el estudio de los problemas de los sectores urbano-marginales. En este contexto surge la propuesta de ampliar las especialidades a los niveles de educación inicial y primaria. Así mismo, se inician los estudios de Segunda Especialidad en el campo de la Educación, desarrollándose las especialidades de Retardo Mental y Problemas de Aprendizaje.

La Educación a Distancia en la Facultad

En 1975 se crea la Oficina de Educación a Distancia (EDUCADIS), programa de estudios dirigido a los docentes en ejercicio cuya atención a 1985 llegó a la cifra de 16,588 docentes que en su mayoría provenía de provincias. EDUCADIS se creó con la finalidad de experimentar en nuestro país nuevas técnicas educativas que permitiesen llegar a un ámbito más numeroso de docentes-alumnos y sentar las bases de lo que

podría ser la futura Universidad Abierta en el Perú. Se dictaron un total de 40 cursos en la proporción de cinco cursos por año. Estos cursos se dieron mediante unidades didácticas bajo el diseño del texto autoinstrutivo, que se remitía a los participantes vía el correo postal a nivel nacional.

2.2.3.4. Retorno al sistema facultativo (1984-2007)

En 1984, al aprobarse la ley universitaria, nuestra Universidad reestructura su organización académica y administrativa, retornando al sistema de las Facultades. Se crean las Escuelas Académico Profesionales de Educación y de Educación Física. La Escuela de Educación Física, que en 1957 se separó de la Facultad de Educación y que se reincorpora en 1965 como Escuela de Educación Física "Carlos Cáceres Álvarez", en 1974 pasa a constituir el Programa Académico de Educación Física hasta el año de 1984. En este contexto aparece el modelo empresarial de Universidad. Para la Facultad de Educación en particular se inicia una etapa de dificultades, como parte de la agudización de los problemas en todo el sistema socioeconómico y educativo en la medida que se comienza a expresar los efectos de la masificación educacional. Entrábamos a una etapa en la que comenzaban a sentirse los efectos de la imposición a nivel mundial del neoliberalismo con su concepción "globalizadora", a pesar de ser un proceso que se desarrolla desde el siglo XVI. En la Universidad se agudizaba la crisis económica debido a los progresivos recortes de su presupuesto. A nivel ideológico y cultural serán otros los conceptos que impulsarán la acción del hombre. En el plano educativo se postulan los conceptos de calidad y pertinencia como finalidades fundamentales básicas en la formación académica. La teoría de la comunicación, con su lema de "conocimiento es poder", será uno de los ejes de los nuevos modelos educativos. La escuela pública nacional, a la cual tendría que estar vinculada la Universidad, ensayó sus propias propuestas desde el aparato tecnocrático del Ministerio de Educación; la Facultad de Educación en este caso no ha procesado,

debatido ni propuesto alternativas en este campo.

En mayo de 1995 la Universidad entra en un proceso de conculcación de los principios fundamentales que potencian su desarrollo: la autonomía y la libertad. El gobierno de entonces designó una Comisión Reorganizadora, la misma que duró hasta el año 2000. Una Universidad intervenida no es en sentido estricto una Universidad, pues más allá del análisis político la función que le corresponde es de transmisión y generación de conocimiento en un ambiente de libertad y autonomía.

2.2.3.5. Los programas especiales

Programa de Bachillerato en Educación

El Programa de Bachillerato en Educación para los titulados en Institutos Superiores Pedagógicos, también llamado Complementación Académica, es una creación de nuestra Facultad, que se implementó por primera vez en el Perú en el año 1984.

El Programa de Bachillerato complementa académicamente los estudios profesionales de los titulados en Institutos Superiores Pedagógicos, estudios que les posibilita la obtención de grados académicos desde el bachillerato hasta el doctorado pasando por la maestría.

El Programa de Bachillerato en Educación está dirigido a los docentes con títulos de profesor, otorgado por Institutos Superiores Pedagógicos.

Modalidad de ingreso

Vacacional

Los estudios de Bachillerato se realizan en dos veranos (02 semestres académicos). Sólo para la sede de Lima.

Regular

Los estudios de Bachillerato se realizan en un año, de abril a diciembre (01 semestre académico). Sede de Lima y sedes de provincias.

Plan de estudios

1. Epistemología
2. Filosofía, Ética y Axiología
3. Corrientes Pedagógicas Contemporáneas
4. Investigación Educacional A
5. Apreciación Artística
6. Temas de Historia de la Ciencia y la Tecnología
7. Historia de la Educación Peruana y Latinoamericana
8. Investigación Educacional B

Programa de Licenciatura en Educación

Fue creado por R.D. N° 059 de 1998, la que fue ratificada por R.R. N° 02380 de 1998. Posteriormente, mediante R. R. N° 04719 de 2008, amplía sus servicios a egresados de Programas de Bachillerato de otras Universidades. Los estudios en el Programa de Licenciatura en Educación conducen a la obtención del Título Profesional de Licenciado en Educación, lo que hace posible que los miembros del magisterio nacional, formados en Institutos Superiores Pedagógicos, complementen su formación profesional a nivel universitario y puedan realizar estudios de Segunda Especialidad, en el nivel de posgrado. Este programa, como se puede apreciar, es de naturaleza profesional, porque su currículo contiene cursos orientados a mejorar el desempeño profesional de los egresados. Se diferencia del Programa de Bachillerato, cuyo currículo contiene cursos de naturaleza científica y humanística orientados, todos ellos, a brindar formación académica.

En la ciudad de Lima, para atender la demanda de los usuarios, el

Programa funciona en la modalidad didáctica bimodal, que combina etapas de estudios presenciales con etapas de aprendizaje autónomo de los participantes, quienes reciben la tutoría del docente y el apoyo de material autoinstructivo elaborado para cada uno de los cursos del currículo. En las ciudades del interior del país el Programa funciona con el sistema didáctico bimodal, por lo que los docentes tutores se constituyen en las respectivas sedes, en un fin de semana, para realizar los procesos presenciales y las tutorías correspondientes. Oportunamente, los participantes reciben el material autoinstructivo. Se procura, de modo preferente, que los docentes tutores sean los autores de los libros autoinstructivos.

Pueden acceder al Programa de Licenciatura los egresados del Programa de Bachillerato en Educación de la Facultad de Educación de la UNMSM y los egresados de los Programas de Bachillerato de otras universidades (que sean titulados de un instituto pedagógico).

Modalidad de ingreso

La selección se lleva a cabo a través de la calificación de expedientes y una entrevista personal cuando el caso lo amerite.

Plan de estudios

1. Desarrollo de las Habilidades Comunicativas
2. Psicología Cognitiva
3. Evaluación Educacional
4. Estrategias Didácticas
5. Biología y Ciencias Ambientales
6. Matemática Básica
7. Tutoría y Orientación Educacional
8. Estudios de la Realidad Socio-Cultural

Programa de Licenciatura para Profesores sin Título Pedagógico en Lengua Extranjera (PROLEX)

El programa fue aprobado por Resolución Rectoral N° 05223-R-07 de fecha 26 de septiembre de 2007 y Resolución Rectoral N° 04327-R-08 de fecha 28 de septiembre de 2008, con el nombre de Programa de Licenciatura para Profesores sin Título Pedagógico en Lengua Extranjera.

Este programa es una variante curricular y metodológica dependiente académicamente de la Escuela Académico Profesional de Educación y, en cuanto a dirección y desarrollo, del Decanato de la Facultad.

El programa está dirigido a todo hispanohablante que tenga un dominio de nivel avanzado de una lengua extranjera, o a la inversa, a todo nativo de lengua extranjera que tenga un dominio de nivel avanzado del castellano.

El programa tendrá una duración de seis semestres académicos.

Plan de estudios

I	II	III	IV	V	VI
Taller de Comunicación Integral	Problemática Socioeconómica Nacional	Psicología del Aprendizaje	Antropología Siciocultural y Educación	Metodología de la Investigación Científica y Educacional II	Taller de Investigación
Estudio y Apreciación del Arte	Psicología del Desarrollo	Introducción a la Epistmología	Metodología de la Investigación Científica y Educacional I	Diseño Curricular	Corrientes Pedagógicas Contemporáneas
Visión Histórica del Perú	Lógica General	Orientación del Educando	Semiótica del Castellano	Didáctica del Castellano II	Didáctica del Inglés II
Bases Biológicas y Psicológicas del Comportamiento Humano	Pedagogía General	Literatura Hispanoamericana A	Literatura Hispanoamericana B	Evaluación Educacional	Literatura Norteamericana y otras del Habla Inglesa
Introducción a la Lingüística	Filosofía	Didáctica General	Estadística Aplicada a la Educación	Semántica del Castellano	Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Idioma Inglés

Morfosintaxis del Castellano	Fonética y Fonología del Castellano	Fonética y Fonología del Idioma Inglés II	Didáctica del Castellano I	Morfosintaxis del Inglés	Cultura y Civilización en los Países de Habla Inglesa
	Fonética y Fonología del Idioma Inglés I	Literatura Inglesa: Británica	Teoría y Práctica de la Traducción e Interpretación del Inglés-Castellano, Castellano-Inglés I	Didáctica del Inglés I	Teoría y Práctica de la Traducción e Interpretación del Inglés-Castellano, Castellano-Inglés II

Programa de Complementación Pedagógica para Egresados de Institutos Superiores Tecnológicos (PROTEC)

La Facultad de Educación, comprometida con el Sistema Educativo Peruano, presenta el Programa de Complementación Pedagógica para Egresados de Institutos Superiores Tecnológicos - PROTEC, con la finalidad de repotenciar la educación técnica y permitir que los participantes puedan acceder a estudios de Maestría y Doctorado.

El Programa se crea por Resolución Rectoral N° 02104-R-10, de fecha 27 de abril de 2010.

El Programa consiste en el desarrollo de un currículo especialmente diseñado para el caso, cuya duración prevista es de seis semestres académicos. Tales estudios conducen, primero, a la obtención del Grado Académico de Bachiller en Educación y, posteriormente, al Título Profesional de Licenciado en Educación en su mención de origen.

Pueden participar en este Programa quienes hayan estudiado seis (6) semestres académicos y egresado con título de un Instituto Superior Tecnológico.

Proceso de admisión

La selección de los participantes, en fechas establecidas oportunamente, se lleva a cabo a través de dos acciones:

- Presentación y recepción de los expedientes, con su respectiva revisión y aceptación.
- Aplicación de un examen escrito de 60 preguntas, de las cuales 20 son de razonamiento lógico-matemático y razonamiento verbal y 40 de Historia del Perú, Ecología, Actualidad Educativa y Tecnología de la Información y Comunicación. Este examen es de carácter diagnóstico, como referente de los saberes previos del estudiante.

Plan de estudios

I	II	III	IV	V	VI
Comunicación Integral	Lógica	Epistemología	Metodología de la Investigación Científica I	Metodología de la Investigación Científica II	Orientación del Educando
Filosofía	Estudio y Apreciación del Arte	Historia del Pensamiento Pedagógico	Estadística Aplicada a la Educación	Evaluación Educacional	Política Educativa y Legislación
Problemática Socioeconómica del Perú	Psicología del Aprendizaje II	Diseño Curricular	Informática Aplicada a la Educación	Planificación y Gestión Educacional	Corrientes Pedagógicas Contemporáneas
Informática Básica	Filosofía de la Educación	Estadística General	Ciencia y Tecnología II	Filosofía de la Tecnología	Gerencia de Centros de Producción
Psicología del Aprendizaje I	Pedagogía General	Didáctica General I	Didáctica General II	Didáctica de la Especialidad I	Didáctica de la Especialidad II
Educación y Desarrollo Socioeconómico	Ciencia y Tecnología I	Práctica Profesional I	Práctica Profesional II	Práctica Profesional III	Práctica Profesional IV

2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

- **Calidad educativa**

Conjunto sistemático e integral de elementos que conforman las características de una entidad y le confieren la aptitud para satisfacer los requerimientos o las necesidades explícitas e implícitas del proceso enseñanza-aprendizaje.

- **Calidad de la enseñanza**

Grado de satisfacción de los estudiantes en función de sus expectativas relacionadas con el comportamiento del profesor, sus competencias docentes plan de estudios, equipos e instalaciones y organización de la enseñanza.

- **Enseñanza universitaria**

Acción de enseñar, es decir, de propiciar, favorecer, facilitar o promover un aprendizaje en la universidad.

- **Estudiante**

Sujeto matriculado en el sistema universitario en pos de una formación académico-profesional.

- **Servicio**

Resultado generado por actividades en la relación entre la entidad proveedora (la universidad) y el cliente (o consumidor de servicios y sus productos) y por actividades internas de la entidad proveedora, con el fin de conocer las necesidades del cliente.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES DE ESTUDIO

Variables	Dimensiones	Indicadores
<p>Variable Independiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> Programas especiales de la Facultad de Educación de la UNMSM 	<ul style="list-style-type: none"> Programa de Bachillerato en Educación, modalidad Vacacional Programa de Bachillerato en Educación, modalidad Regular Programa de Licenciatura en Educación Programa de Licenciatura en Educación para Profesores sin Título Pedagógico en Lengua Extranjera (Prolex) Programa de Complementación Pedagógica para Egresados de Institutos Superiores Tecnológicos (Protec) 	<ul style="list-style-type: none"> Registro en Ficha de Matrícula
<p>Variable Dependiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> Percepción de la calidad de la enseñanza universitaria 	<ul style="list-style-type: none"> Actitudes y comportamientos del profesorado Competencia del profesorado Contenido del plan de estudios Instalaciones y equipamiento Organización de la enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> Respuesta a los reactivos de la <i>Escala de Calidad de Servicio en la Enseñanza Universitaria</i>, de Capelleras y Veciana (2000)

3.2. TIPIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación realizada se enmarcó dentro del tipo de investigación descriptiva.

Según Ary, Jacobs y Razavieh (1982) los estudios de ésta índole tratan de obtener información acerca del estado actual de los fenómenos. Con ello se pretende precisar la naturaleza de una situación tal como existe en el momento del estudio (p. 308).

En nuestro caso, se trató de conocer la percepción de la calidad de servicio de la enseñanza universitaria en los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, tal como se presentan en el momento de la medición.

El diseño de investigación corresponde básicamente al descriptivo-comparativo.

Según Sánchez y Reyes (2009), este diseño parte de la consideración de dos o más investigaciones descriptivas simples; esto es, recolectar información relevante en varias muestras con respecto a un mismo fenómeno o aspecto de interés y luego caracterizar este fenómeno en base a la comparación de los datos recogidos, pudiendo hacerse esta comparación en los datos generales o en una categoría de ellos.

Al esquematizar este tipo de investigación obtenemos el siguiente diagrama:

$$\begin{array}{l} M1 \quad \quad 01 \\ M2 \quad \quad 02 \\ M3 \quad \quad 03 \\ Mn \quad \quad 0n \end{array}$$
$$\begin{array}{ccccccc} 01 & = & 02 & = & 03 & = & 0n \\ \neq & & \neq & & \neq & & \end{array}$$

Donde M_1, M_2, M_3, M_n , representan a cada una de las muestras; O_1, O_2, O_3, O_n , la información (observaciones) recolectadas en cada una de dichas muestras. Las O_1 a O_n en la parte lateral del diagrama nos indican las comparaciones que se llevan a cabo entre cada una de las muestras, pudiendo estas observaciones, resultados o información ser iguales (=), diferentes (\neq) o semejantes (\approx) con respecto a la otra.

3.3. ESTRATEGIA PARA LA PRUEBA DE HIPÓTESIS

Para la prueba hipótesis se aplicaron estadísticos descriptivos (percentiles, porcentajes) e inferenciales (ANOVA, Levene, Welch, Brown-Forsythe, Bonferroni, Tamhane).

3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

Población

La población estuvo constituida por todos los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación, que al momento de la aplicación del instrumento de investigación, habían cursado más de la mitad o acababan de culminar las asignaturas de su plan de estudios.

Muestra

De los alumnos que reunían la condición anteriormente citada, de cada programa se eligió al azar dos secciones de alumnos, de aproximadamente 35 alumnos cada una, a los cuales se aplicó el instrumento de investigación. Se depuraron las encuestas en las que faltaba un dato importante (sexo o edad), y finalmente tomamos las primeras 50 encuestas de cada programa.

La muestra final, por tanto, estuvo conformada por 250 estudiantes, tal como se muestra en el siguiente cuadro.

Distribución de la muestra

PROGRAMA	Nº
Bachillerato Vacacional	50
Bachillerato Regular	50
Licenciatura	50
Prolex	50
Protec	50
TOTAL	250

Características de la muestra

PROGRAMA	Nº	Hombres	Mujeres	Edad promedio
Bachillerato Vacacional	50	14 %	86 %	36
Bachillerato Regular	50	20 %	80 %	31
Licenciatura	50	18 %	82 %	33
Prolex	50	28 %	72 %	33
Protec	50	52 %	48 %	37

3.5. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

El instrumento que se utilizó para la presente investigación fue la *Escala de Calidad del Servicio en la Enseñanza Universitaria*, diseñada por Joan-Lluís Capelleras y José María Veciana (2000), en la Universidad Autónoma de Barcelona, España.

La escala consta de 22 ítems, los que se muestran a continuación:

V1.	Las condiciones de las aulas son adecuadas para la docencia	1	2	3	4	5
V2.	El equipamiento (laboratorios, salas de informática, etc.) es moderno	1	2	3	4	5
V3.	Los fondos bibliográficos disponibles son suficientes	1	2	3	4	5
V4.	Las instalaciones físicas son cómodas y acogedoras	1	2	3	4	5
V5.	El profesorado se preocupa por el aprendizaje de los alumnos	1	2	3	4	5
V6.	El profesorado motiva a los estudiantes por la materia	1	2	3	4	5
V7.	El profesorado fomenta la participación de los estudiantes	1	2	3	4	5
V8.	El profesorado está disponible para orientar al alumno cuando es necesario	1	2	3	4	5
V9.	Existe una comunicación fluida entre profesores y estudiantes	1	2	3	4	5
V10.	Los sistemas de evaluación son adecuados para conocer lo que han aprendido los estudiantes	1	2	3	4	5
V11.	El material docente utilizado es útil para los estudiantes	1	2	3	4	5
V12.	El profesorado tiene un nivel suficiente de conocimientos teóricos	1	2	3	4	5
V13.	El profesorado tiene un nivel suficiente de conocimientos prácticos	1	2	3	4	5
V14.	El profesorado está al día en sus conocimientos	1	2	3	4	5
V15.	El profesorado es capaz de transmitir adecuadamente sus conocimientos	1	2	3	4	5
V16.	El profesorado explica los conceptos con claridad suficiente	1	2	3	4	5
V17.	En este programa existe una combinación adecuada entre asignaturas obligatorias y optativas	1	2	3	4	5
V18.	En este programa existe una oferta amplia e interesante de asignaturas optativas	1	2	3	4	5
V19.	En este programa existe una combinación adecuada de contenidos teóricos y prácticos	1	2	3	4	5
V20.	En este programa se estimula el desarrollo de capacidades de los estudiantes	1	2	3	4	5
V21.	Los horarios de clase son adecuados a las necesidades de los estudiantes	1	2	3	4	5
V22.	El número de estudiantes por clase es adecuado para la docencia	1	2	3	4	5

La escala evalúa cinco factores o dimensiones de la calidad de servicio:

FACTOR 1: Actitudes y comportamientos del profesorado (6 ítems).

Recoge los aspectos del servicio relacionados con las actitudes y comportamientos del profesorado hacia el alumno, como preocuparse por su aprendizaje, fomentar su interés por la materia, estimular su

participación, estar disponible para orientarle, evaluarle apropiadamente y fomentar la comunicación entre ambos.

FACTOR 2: Competencia del profesorado (5 ítems). Este factor engloba aspectos relativos al nivel de conocimientos teóricos, prácticos y actualizados que posee el profesorado, a su capacidad para transmitirlos, así como la claridad con que lo hace.

FACTOR 3: Contenido del plan de estudios (5 ítems). Reúne elementos que hacen referencia al grado de orientación teórico-práctica de los estudios, al grado en que se potencia el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, a la combinación entre asignaturas obligatorias y optativas, al interés que ofrecen estas últimas y a la utilidad del material docente.

FACTOR 4: Instalaciones y equipamientos (4 ítems). Este componente tiene relación con los elementos tangibles del servicio, ya que en él se incluyen las instalaciones físicas, las aulas, los equipamientos y los fondos bibliográficos disponibles.

FACTOR 5: Organización de la enseñanza (2 ítems). Esta dimensión sólo considera dos variables asociadas, que son los horarios de clase y el tamaño de los grupos, que están vinculadas con la organización de la enseñanza u ordenación académica del centro. Ambas variables ofrecen una alta correlación con este factor.

En la siguiente tabla se muestran los cinco factores de la escala con sus correspondientes ítems:

Factores	Ítems
F1 (Actitudes y comportamientos del profesorado)	V5, V6, V7, V8, V9, V10
F2 (Competencia del profesorado)	V12, V13, V14, V15, V16

F3 (Contenido del plan de estudios de la titulación)	V11, V17, V18, V19, V20
F4 (Instalaciones y equipamientos)	V1, V2, V3, V4
F5 (Organización de la enseñanza)	V21, V22

De la escala utilizada suprimimos los ítems V17 y V18, correspondientes al factor 3: "Contenido del plan de estudios", que se referían a las asignaturas obligatorias y optativas, por no contar los programas con asignaturas optativas.

Fiabilidad

La fiabilidad de una medida analiza si ésta se halla libre de errores aleatorios y, en consecuencia, proporciona resultados estables y consistentes (Sánchez y Sarabia, 1999:367). Esta es una condición necesaria, aunque no suficiente, para la validez de dicha medida.

Para valorar la fiabilidad (consistencia interna) de la escala se calculó el coeficiente Alpha de Cronbach para el total de la muestra. El valor mínimo aconsejable es 0,7 y el coeficiente resultante fue 0,8716, con lo que se puede afirmar que la escala es fiable.

Con las dimensiones ya determinadas fue posible completar el análisis de fiabilidad de la escala calculando el coeficiente Alpha de Cronbach para cada uno de los factores identificados, tal como se muestra en la tabla siguiente. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que todas las dimensiones obtenidas no plantean ningún problema en cuanto a su consistencia interna.

Número de ítems y fiabilidad de las dimensiones

Factores	Número de ítems	Alpha de Cronbach
F1	6	0,8515
F2	5	0,8506
F3	5	0,8347
F4	4	0,7775
F5	2	0,7433

Validez

La validez de una medida analiza si el instrumento utilizado mide lo que el investigador pretende medir. La validez tiene tres aspectos: validez de contenido, validez de construcción y validez de criterio (Nunnally, 1987:100).

La *validez de contenido* se refiere al grado en el que la medida recoge el dominio del concepto estudiado (Sánchez y Sarabia, 1999:382). Los autores de la escala consideran que la literatura existente sobre calidad de la enseñanza y el detallado proceso de elaboración del cuestionario dotan de validez de contenido a la escala.

La *validez de construcción*, medida de forma convergente, significa que un mismo fenómeno medido de diversas formas independientes da lugar a resultados similares. La existencia de *validez convergente* significa que existe una corroboración por procedimientos independientes del concepto bajo estudio, los cuales pueden ser tanto un tipo diferente de escala como valoraciones procedentes de diferentes tipos de sujetos sobre el mismo concepto (Sánchez y Sarabia, 1999:385). Siguiendo a Bigné *et al.* (1997), este tipo de validez se comprobó a través de un análisis de la varianza (ANOVA) tomando como factores la calidad global percibida y el nivel de satisfacción con el servicio, lo que además permite observar si la escala es capaz de distinguir entre las respuestas a estas otras variables.

La *validez de criterio* se refiere al grado de eficacia con el que se puede pronosticar una variable a partir de la medición efectuada (Sánchez y Sarabia, 1999:386). Podemos distinguir entre: a) validez predictiva, si una medida permite anticipar valores de otra variable en el futuro; y b) validez concurrente, cuando hay correlación entre dos variables distintas del mismo fenómeno.

La *validez concurrente* fue medida a través de la correlación entre la media de los valores de los ítems de la escala con la valoración de la calidad global. Los resultados que se muestran en la tabla indican que efectivamente existe una correlación positiva y significativa entre ambas medidas. Por tanto, la escala posee validez de criterio (concurrente).

Correlación entre la escala y la calidad global

Coeficiente de correlación de Pearson	Calidad global
Escala de medida	0,650*

* sig=0,000

Se calculó también la correlación con el nivel de satisfacción y con el prestigio de la universidad. Se observa que la correlación en estos casos es inferior aunque igualmente significativa.

Correlación entre la escala y la satisfacción y el prestigio de la universidad

Coeficiente de correlación de Pearson	Satisfacción	Prestigio
Escala de medida	0,533*	0,320*

* sig=0,000

CAPÍTULO IV

TRABAJO DE CAMPO Y PROCESO DE CONTRASTE DE LA HIPÓTESIS

4.1. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo presentamos, analizamos y discutimos los resultados a los que se ha arribado en la investigación en función de los objetivos e hipótesis del estudio.

4.1.1. Niveles de percepción de la calidad de la enseñanza que reciben los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Antes de proceder a hacer el análisis comparativo de la calidad de enseñanza percibida por los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación, veamos cuáles son los niveles de percepción de la calidad de enseñanza que reciben.

ESCALA TOTAL

Bachillerato Vacacional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Percentil 1-10	1	2,0	10,0	10,0
	Percentil 90-99	9	18,0	90,0	100,0

Total	10	20,0	100,0	
Perdidos Sistema	40	80,0		
Total	50	100,0		

Bachillerato Regular

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Percentil 1-10	2	4,0	33,3	33,3
Percentil 90-99	4	8,0	66,7	100,0
Total	6	12,0	100,0	
Perdidos Sistema	44	88,0		
Total	50	100,0		

Licenciatura

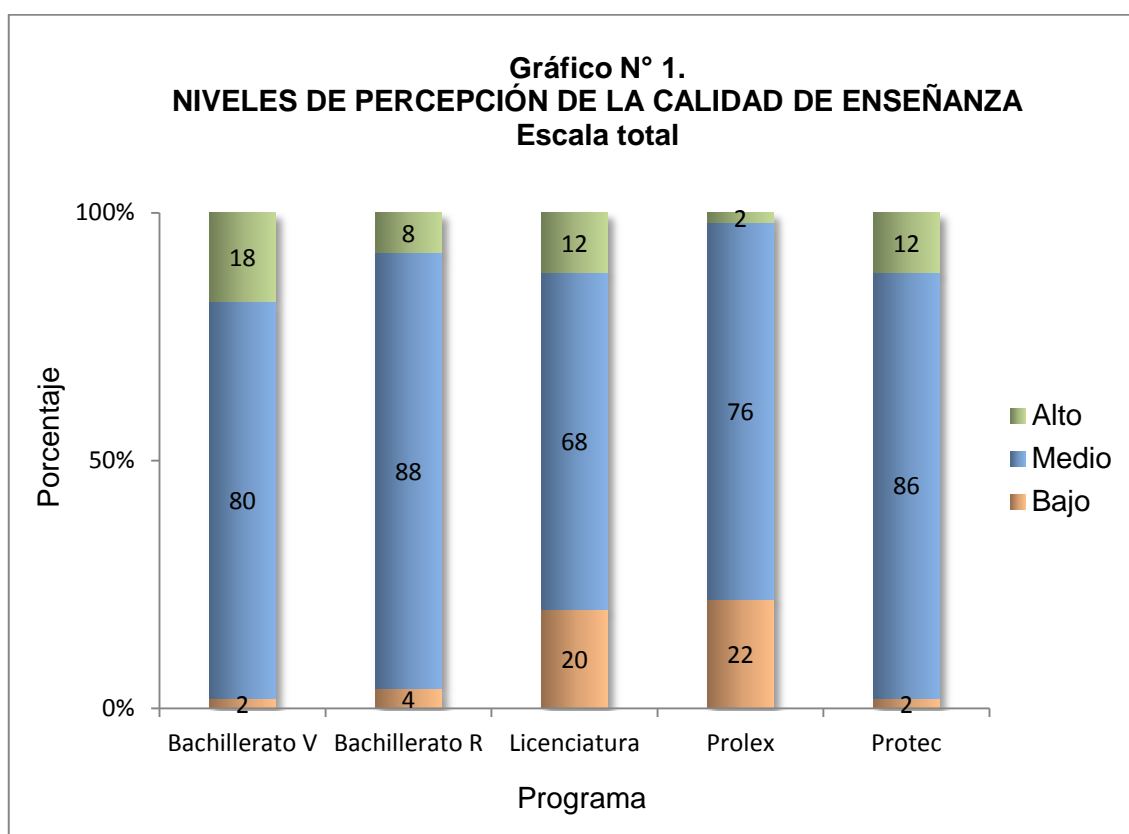
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Percentil 1-10	10	20,0	62,5	62,5
Percentil 90-99	6	12,0	37,5	100,0
Total	16	32,0	100,0	
Perdidos Sistema	34	68,0		
Total	50	100,0		

Prolex

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Percentil 1-10	11	22,0	91,7	91,7
Percentil 90-99	1	2,0	8,3	100,0
Total	12	24,0	100,0	
Perdidos Sistema	38	76,0		
Total	50	100,0		

Protec

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Percentil 1-10	1	2,0	14,3	14,3
Percentil 90-99	6	12,0	85,7	100,0
Total	7	14,0	100,0	
Perdidos Sistema	43	86,0		
Total	50	100,0		



En lo que respecta a la **Escala total**, un mayor porcentaje de estudiantes de los diferentes programas de la Facultad de Educación (entre el 68 y el 88 %) percibe que la calidad de enseñanza que reciben en sus programas es de **nivel medio**.

Es necesario señalar que el 18% de los estudiantes de **Bachillerato Vacacional** considera que la calidad de enseñanza que reciben, en lo que respecta a la *Escala total*, es de nivel alto y que sólo el 2% de ellos considera que es de nivel bajo.

Por otra parte, porcentajes apreciables de estudiantes de **Licenciatura** y del **Prolex** consideran que la calidad de enseñanza que reciben es de nivel bajo (20% y 22%, respectivamente).

Factor 1: ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS DEL PROFESORADO

Bachillerato Vacacional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Percentil 1-10				
	Percentil 90-99	9	18,0	100,0	100,0
	Total				
Perdidos	Sistema	41	82,0		
Total		50	100,0		

Bachillerato Regular

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Percentil 1-10	3	6,0	33,3	33,3
	Percentil 90-99	6	12,0	66,7	100,0
	Total	9	18,0	100,0	
Perdidos	Sistema	41	82,0		
Total		50	100,0		

Licenciatura

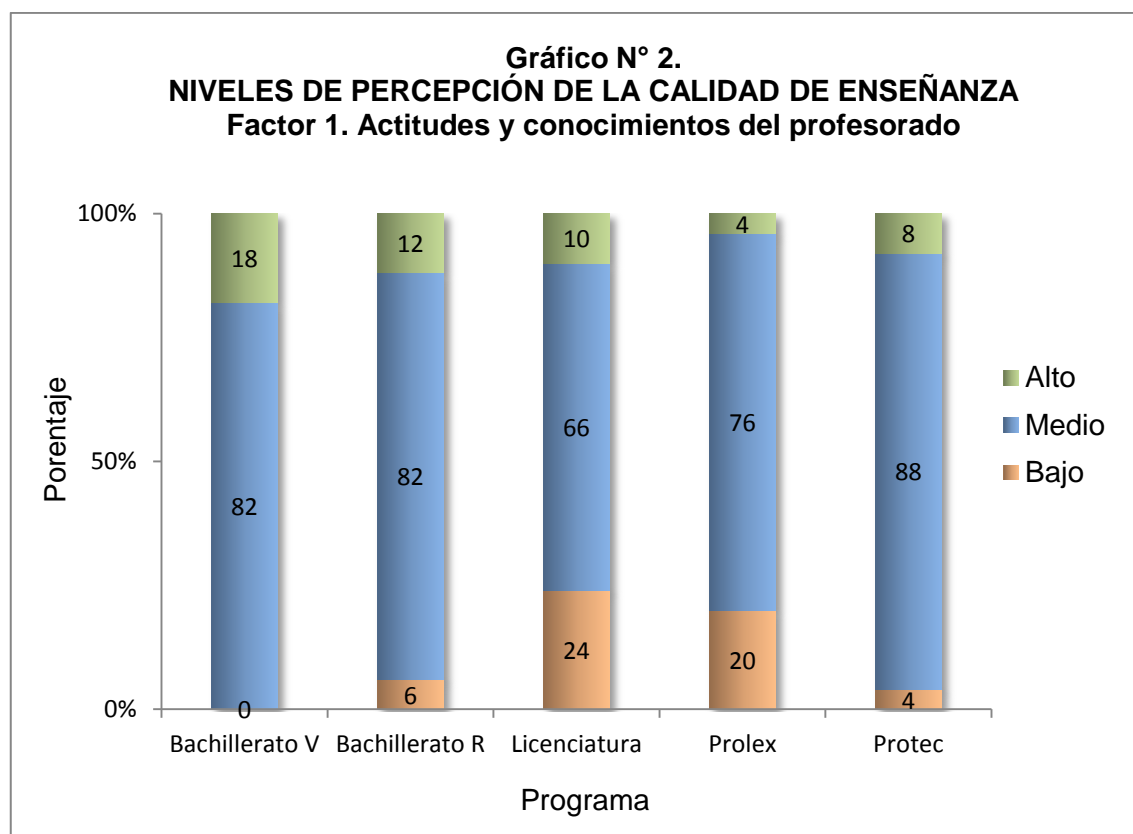
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Percentil 1-10	12	24,0	70,6	70,6
	Percentil 90-99	5	10,0	29,4	100,0
	Total	17	34,0	100,0	
Perdidos	Sistema	33	66,0		
Total		50	100,0		

Prolex

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Percentil 1-10	10	20,0	83,3	83,3
	Percentil 90-99	2	4,0	16,7	100,0
	Total	12	24,0	100,0	
Perdidos	Sistema	38	76,0		
Total		50	100,0		

Protec

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Percentil 1-10	2	4,0	33,3	33,3
	Percentil 90-99	4	8,0	66,7	100,0
	Total	6	12,0	100,0	
Perdidos	Sistema	44	88,0		
Total		50	100,0		



En lo que se refiere al **Factor 1: Actitudes y comportamientos del profesorado**, un mayor porcentaje de estudiantes de los diferentes programas de la Facultad de Educación (entre 66 y el 88 %) percibe que la calidad de enseñanza que reciben en sus programas es de **nivel medio**.

Es necesario destacar que el 18% de los estudiantes de **Bachillerato Vacacional** considera que la calidad de enseñanza que reciben, en lo que respecta al *factor 1: Actitudes y comportamientos del profesorado*, es de nivel alto y que ninguno de ellos considera que es de nivel bajo.

Por otra parte, porcentajes apreciables de estudiantes de **Licenciatura** y del **Prolex** consideran que la calidad de enseñanza que reciben en lo que respecta a dicho factor es de nivel bajo (24% y 20%, respectivamente).

Factor 2: COMPETENCIA DEL PROFESORADO

Bachillerato Vacacional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Percentil 1-10	3	6,0	18,8	18,8
	Percentil 90-99	13	26,0	81,3	100,0
	Total	16	32,0	100,0	
Perdidos	Sistema	34	68,0		
Total		50	100,0		

Bachillerato Regular

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Percentil 1-10	6	12,0	54,5	54,5
	Percentil 90-99	5	10,0	45,5	100,0
	Total	11	22,0	100,0	
Perdidos	Sistema	39	78,0		
Total		50	100,0		

Licenciatura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Percentil 1-10	12	24,0	57,1	57,1
	Percentil 90-99	9	18,0	42,9	100,0
	Total	21	42,0	100,0	
Perdidos	Sistema	29	58,0		
Total		50	100,0		

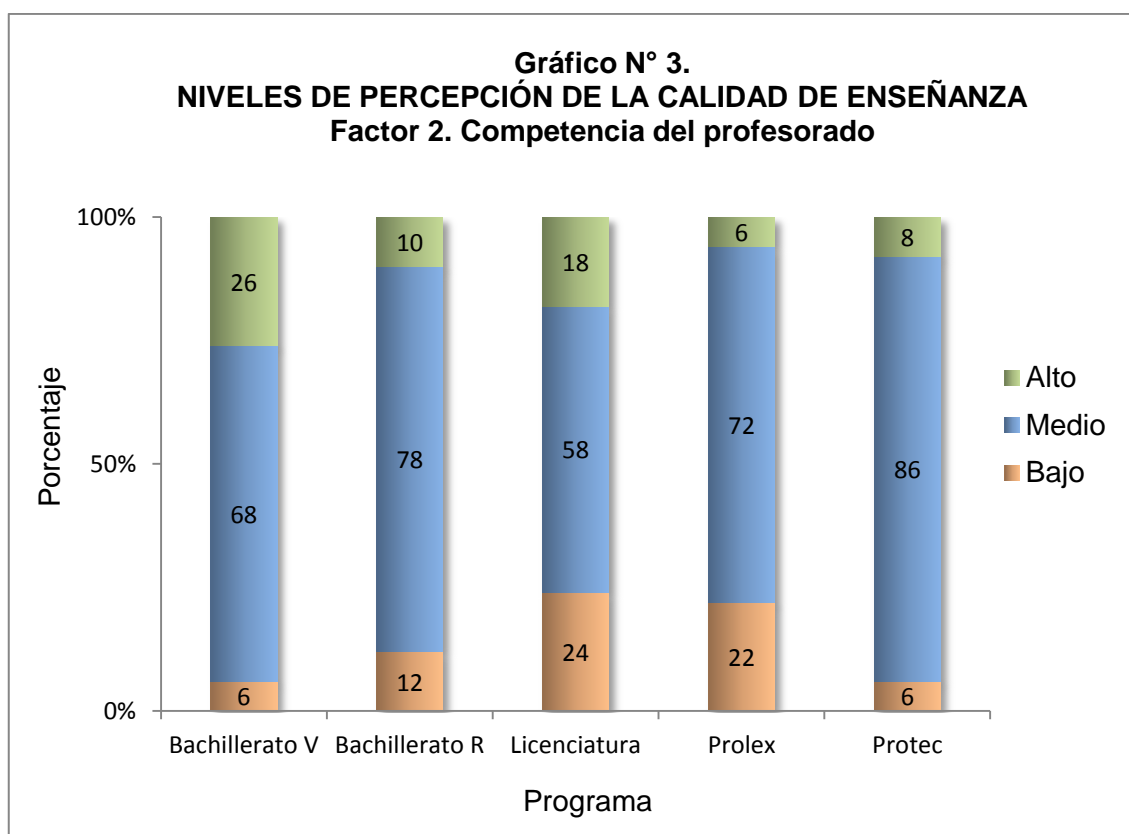
Prolex

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Percentil 1-10	11	22,0	78,6	78,6
	Percentil 90-99	3	6,0	21,4	100,0

Total	14	28,0	100,0	
Perdidos Sistema	36	72,0		
Total	50	100,0		

Protec

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Percentil 1-10	3	6,0	42,9	42,9
Percentil 90-99	4	8,0	57,1	100,0
Total	7	14,0	100,0	
Perdidos Sistema	43	86,0		
Total	50	100,0		



En lo que se refiere al **Factor 2: Competencia del profesorado**, un mayor porcentaje de estudiantes de los diferentes programas de la Facultad de Educación (entre el 58 y el 86 %) percibe que la calidad de enseñanza que reciben en sus programas es de **nivel medio**.

Es necesario destacar que el 26% de los estudiantes de **Bachillerato**

Vacacional considera que la calidad de enseñanza que reciben, en lo que respecta al *factor 2: Competencia del profesorado*, es de nivel alto y que sólo el 6% de ellos considera que es de nivel bajo.

Por otra parte, porcentajes apreciables de estudiantes de Licenciatura y del Prolex consideran que la calidad de enseñanza que reciben en lo que respecta a dicho factor es de nivel bajo (24% y 22%, respectivamente).

Factor 3: CONTENIDO DEL PLAN DE ESTUDIOS

Bachillerato Vacacional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Percentil 1-10				
	Percentil 90-99	14	28,0	100,0	100,0
	Total				
Perdidos	Sistema	36	72,0		
Total		50	100,0		

Bachillerato Regular

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Percentil 1-10	5	10,0	50,0	50,0
	Percentil 90-99	5	10,0	50,0	100,0
	Total	10	20,0	100,0	
Perdidos	Sistema	40	80,0		
Total		50	100,0		

Licenciatura

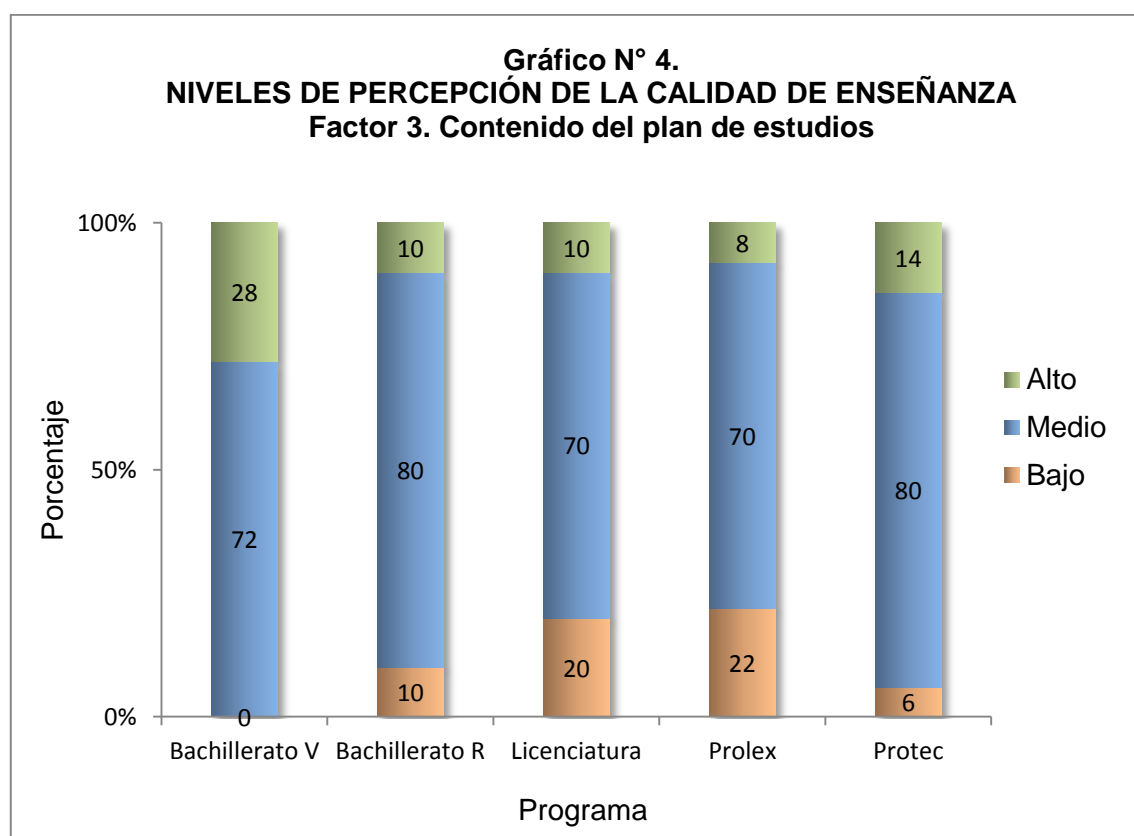
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Percentil 1-10	10	20,0	66,7	66,7
	Percentil 90-99	5	10,0	33,3	100,0
	Total	15	30,0	100,0	
Perdidos	Sistema	35	70,0		
Total		50	100,0		

Prolex

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Percentil 1-10	11	22,0	73,3	73,3
	Percentil 90-99	4	8,0	26,7	100,0
	Total	15	30,0	100,0	
Perdidos	Sistema	35	70,0		
Total		50	100,0		

Protec

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Percentil 1-10	3	6,0	30,0	30,0
	Percentil 90-99	7	14,0	70,0	100,0
	Total	10	20,0	100,0	
Perdidos	Sistema	40	80,0		
Total		50	100,0		



En lo que se refiere al **Factor 3: Contenido del plan de estudios**, un mayor porcentaje de estudiantes de los diferentes programas de la Facultad de

Educación (entre el 70 y 80 %) percibe que la calidad de enseñanza que reciben en sus programas es de **nivel medio**.

Es necesario destacar que el 28% de los estudiantes de **Bachillerato Vacacional** considera que la calidad de enseñanza que reciben, en lo que respecta al *factor 3: Contenido del plan de estudio*, es de nivel alto y que ninguno de ellos considera que es de nivel bajo.

Por el otra parte, porcentajes apreciables de estudiantes de Licenciatura y del Prolex consideran que la calidad de enseñanza que reciben en lo que respecta a dicho factor es de nivel bajo (20% y 22%, respectivamente).

Factor 4: INSTALACIONES Y EQUIPAMIENTOS

Bachillerato Vacacional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Percentil 1-10	8	16,0	50,0	50,0
	Percentil 90-99	8	16,0	50,0	100,0
	Total	16	32,0	100,0	
Perdidos	Sistema	34	68,0		
Total		50	100,0		

Bachillerato Regular

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Percentil 1-10	9	18,0	81,8	81,8
	Percentil 90-99	2	4,0	18,2	100,0
	Total	11	22,0	100,0	
Perdidos	Sistema	39	78,0		
Total		50	100,0		

Licenciatura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Percentil 1-10	13	26,0	56,5	56,5
	Percentil 90-99	10	20,0	43,5	100,0

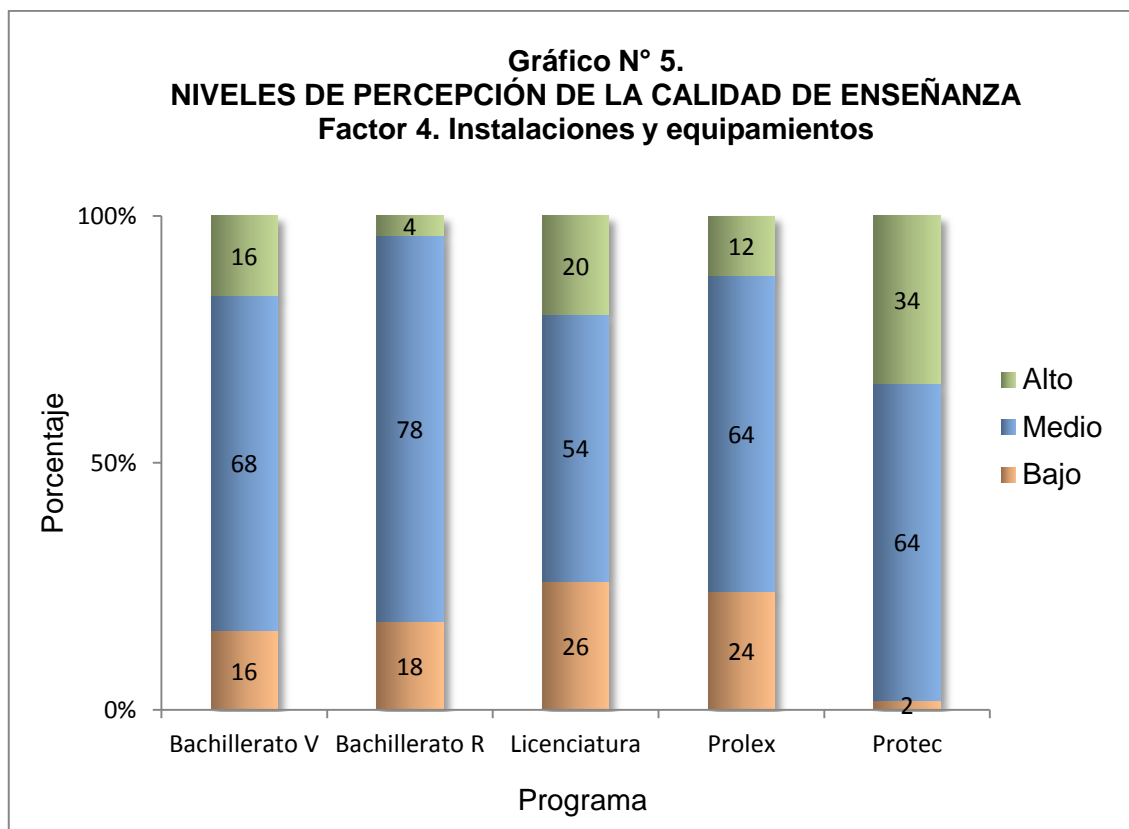
Total	23	46,0	100,0	
Perdidos Sistema	27	54,0		
Total	50	100,0		

Prolex

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Percentil 1-10	12	24,0	66,7	66,7
Percentil 90-99	6	12,0	33,3	100,0
Total	18	36,0	100,0	
Perdidos Sistema	32	64,0		
Total	50	100,0		

Protec

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Percentil 1-10	1	2,0	5,6	5,6
Percentil 90-99	17	34,0	94,4	100,0
Total	18	36,0	100,0	
Perdidos Sistema	32	64,0		
Total	50	100,0		



En lo que se refiere al **Factor 4: Instalaciones y equipamientos**, un mayor porcentaje de estudiantes de los diferentes programas de la Facultad de Educación (entre el 54 y el 78 %) percibe que la calidad de enseñanza que reciben en sus programas es de **nivel medio**.

Es necesario destacar que el 34% de los estudiantes del **Protec** considera que la calidad de enseñanza que reciben, en lo que respecta al *factor 4: Instalaciones y equipamientos*, es de nivel alto y que solamente el 2% de ellos considera que es de nivel bajo.

Por otra parte, porcentajes apreciables de estudiantes de Licenciatura y del Prolex consideran que la calidad de enseñanza que reciben en lo que respecta a dicho factor es de nivel bajo (26% y 24%, respectivamente).

Factor 5: ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Bachillerato Vacacional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Percentil 1-10	3	6,0	15,8	15,8
	Percentil 90-99	16	32,0	84,2	100,0
	Total	19	38,0	100,0	
Perdidos	Sistema	31	62,0		
Total		50	100,0		

Bachillerato Regular

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Percentil 1-10	9	18,0	50,0	50,0
	Percentil 90-99	9	18,0	50,0	100,0
	Total	18	36,0	100,0	
Perdidos	Sistema	32	64,0		
Total		50	100,0		

Licenciatura

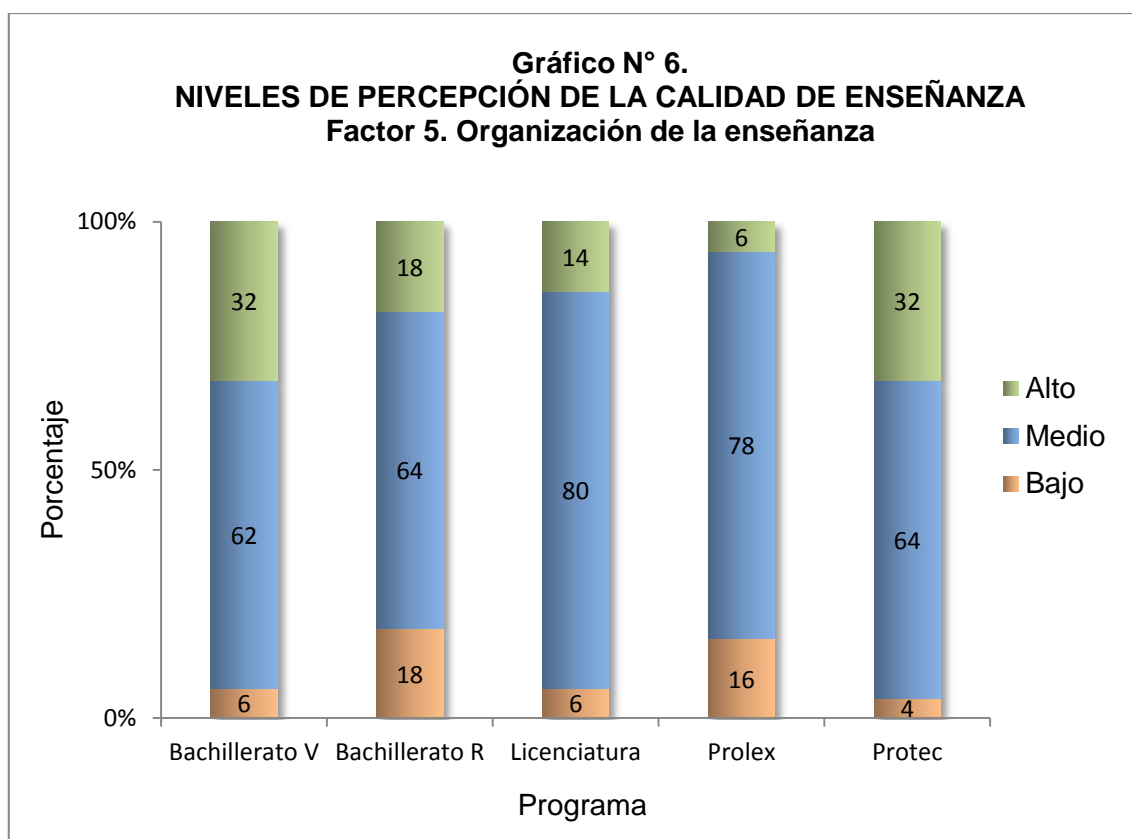
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Percentil 1-10	3	6,0	30,0	30,0
	Percentil 90-99	7	14,0	70,0	100,0
	Total	10	20,0	100,0	
Perdidos	Sistema	40	80,0		
Total		50	100,0		

Prolex

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Percentil 1-10	8	16,0	72,7	72,7
	Percentil 90-99	3	6,0	27,3	100,0
	Total	11	22,0	100,0	
Perdidos	Sistema	39	78,0		
Total		50	100,0		

Protec

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Percentil 1-10	2	4,0	11,1	11,1
	Percentil 90-99	16	32,0	88,9	100,0
	Total	18	36,0	100,0	
Perdidos	Sistema	32	64,0		
Total		50	100,0		



En lo que se refiere al **Factor 5: Organización de la enseñanza**, un mayor porcentaje de estudiantes de los diferentes programas de la Facultad de Educación (entre el 62 y el 80 %) percibe que la calidad de enseñanza que reciben en sus programas es de **nivel medio**.

Es necesario destacar que el 32% de los estudiantes de **Bachillerato Vacacional** y el 32% de los del **Protec** consideran que la calidad de enseñanza que reciben, en lo que respecta al *factor 5: Organización de la enseñanza*, es de nivel alto, y que solamente el 6 y el 4 %, respectivamente, considera que es de nivel bajo.

Por otra parte, porcentajes apreciables de estudiantes de Bachillerato Regular y del Prolex consideran que la calidad de enseñanza que reciben en lo que respecta a dicho factor es de nivel bajo (18% y 16%, respectivamente).

4.1.2. Análisis comparado de la percepción de la calidad de la enseñanza entre los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos

ESCALA TOTAL

Estadísticos descriptivos

Programa	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mín.	Máx.
					Límite inferior	Límite superior		
Bachillerato V	50	76,10	8,770	1,240	73,61	78,59	55	92
Bachillerato R	50	69,96	9,315	1,317	67,31	72,61	46	89
Licenciatura	50	67,50	13,308	1,882	63,72	71,28	36	91
Prolex	50	64,00	12,226	1,729	60,53	67,47	29	93
Protec	50	72,24	9,878	1,397	69,43	75,05	34	93
Total	250	69,96	11,517	,728	68,53	71,39	29	93
Modelo E fi			10,843	,686	68,61	71,31		
E al				2,055	64,25	75,67		

Prueba de homogeneidad de varianzas

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
3,961	4	245	,004

ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	4223,560	4	1055,890	8,981	,000
Intra-grupos	28804,040	245	117,568		
Total	33027,600	249			

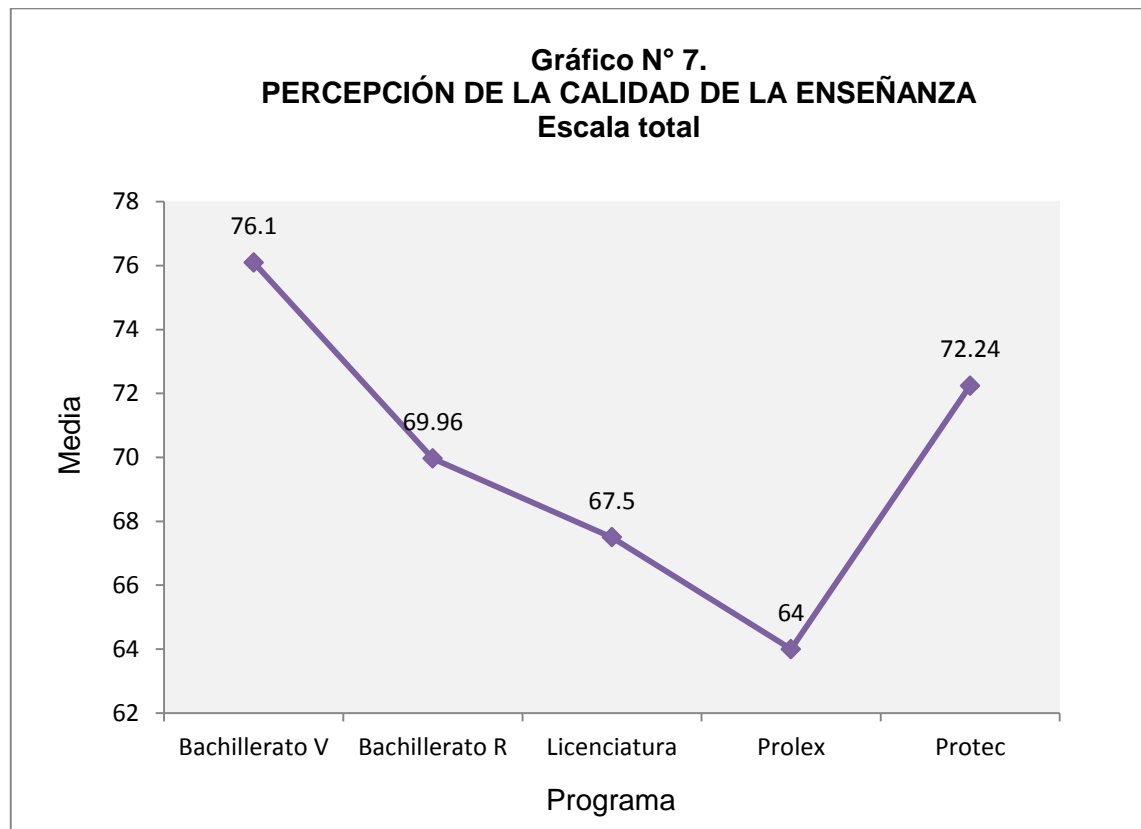
Pruebas robustas de igualdad de medias

	Estadístico ^a	gl1	gl2	Sig.
Welch	9,388	4	121,820	,000
Brown-Forsythe	8,981	4	220,829	,000

Comparaciones múltiples

	(I) grupo	(J) grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Bonferroni	Bachill-V	Bachill-R	6,140	2,169	,050	,00	12,28
		Licenciat	8,600*	2,169	,001	2,46	14,74
		Prolex	12,100*	2,169	,000	5,96	18,24
		Protec	3,860	2,169	,763	-2,28	10,00
	Bachill-R	Bachill-V	-6,140	2,169	,050	-12,28	,00
		Licenciat	2,460	2,169	1,000	-3,68	8,60
		Prolex	5,960	2,169	,064	-,18	12,10
		Protec	-2,280	2,169	1,000	-8,42	3,86
	Licenciat	Bachill-V	-8,600*	2,169	,001	-14,74	-2,46
		Bachill-R	-2,460	2,169	1,000	-8,60	3,68
		Prolex	3,500	2,169	1,000	-2,64	9,64
		Protec	-4,740	2,169	,298	-10,88	1,40
	Prolex	Bachill-V	-12,100*	2,169	,000	-18,24	-5,96
		Bachill-R	-5,960	2,169	,064	-12,10	,18
		Licenciat	-3,500	2,169	1,000	-9,64	2,64
		Protec	-8,240*	2,169	,002	-14,38	-2,10
	Protec	Bachill-V	-3,860	2,169	,763	-10,00	2,28
		Bachill-R	2,280	2,169	1,000	-3,86	8,42
		Licenciat	4,740	2,169	,298	-1,40	10,88
		Prolex	8,240*	2,169	,002	2,10	14,38
Tamhane	Bachill-V	Bachill-R	6,140*	1,809	,010	,96	11,32
		Licenciat	8,600*	2,254	,003	2,12	15,08
		Prolex	12,100*	2,128	,000	5,99	18,21
		Protec	3,860	1,868	,345	-1,49	9,21
	Bachill-R	Bachill-V	-6,140*	1,809	,010	-11,32	-,96
		Licenciat	2,460	2,297	,966	-4,14	9,06
		Prolex	5,960	2,174	,071	-,28	12,20
		Protec	-2,280	1,920	,934	-7,78	3,22
	Licenciat	Bachill-V	-8,600*	2,254	,003	-15,08	-2,12
		Bachill-R	-2,460	2,297	,966	-9,06	4,14
		Prolex	3,500	2,556	,852	-3,82	10,82
		Protec	-4,740	2,344	,376	-11,47	1,99
	Prolex	Bachill-V	-12,100*	2,128	,000	-18,21	-5,99
		Bachill-R	-5,960	2,174	,071	-12,20	,28
		Licenciat	-3,500	2,556	,852	-10,82	3,82
		Protec	-8,240*	2,223	,004	-14,61	-1,87
	Protec	Bachill-V	-3,860	1,868	,345	-9,21	1,49
		Bachill-R	2,280	1,920	,934	-3,22	7,78
		Licenciat	4,740	2,344	,376	-1,99	11,47
		Prolex	8,240*	2,223	,004	1,87	14,61

Gráfico de medias



Se observa que la prueba de Levene de homogeneidad de varianzas indica que las varianzas no son similares, por lo que aplicamos el estadístico de Tamhane y observamos que hay diferencias significativas entre la media aritmética de Bachillerato Vacacional y las de Bachillerato Regular (0.010), Licenciatura (0.003) y Prolex (0.000), pero no con la del Protec. Asimismo, hay diferencia significativa entre la media del Protec y la del Prolex (0.004).

Se concluye que, en lo que respecta a la *Escala total*, los alumnos del programa de **Bachillerato Vacacional** tienen una percepción más positiva de la calidad de enseñanza que reciben que la de los alumnos de los otros programas, a excepción del Protec.

Factor 1: ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS DEL PROFESORADO

Estadísticos descriptivos

Programa	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mín.	Máx.
					Límite inferior	Límite superior		
Bachillerato V	50	23,72	3,084	,436	22,84	24,60	17	30
Bachillerato R	50	22,04	3,568	,505	21,03	23,05	13	30
Licenciatura	50	20,18	5,086	,719	18,73	21,63	9	29
Prolex	50	18,80	4,629	,655	17,48	20,12	7	28
Protec	50	21,26	3,708	,524	20,21	22,31	8	29
Total	250	21,20	4,379	,277	20,65	21,75	7	30
Modelo E fi			4,081	,258	20,69	21,71		
E al				,832	18,89	23,51		

Prueba de homogeneidad de varianzas

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
4,922	4	245	,001

ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	693,000	4	173,250	10,401	,000
Intra-grupos	4081,000	245	16,657		
Total	4774,000	249			

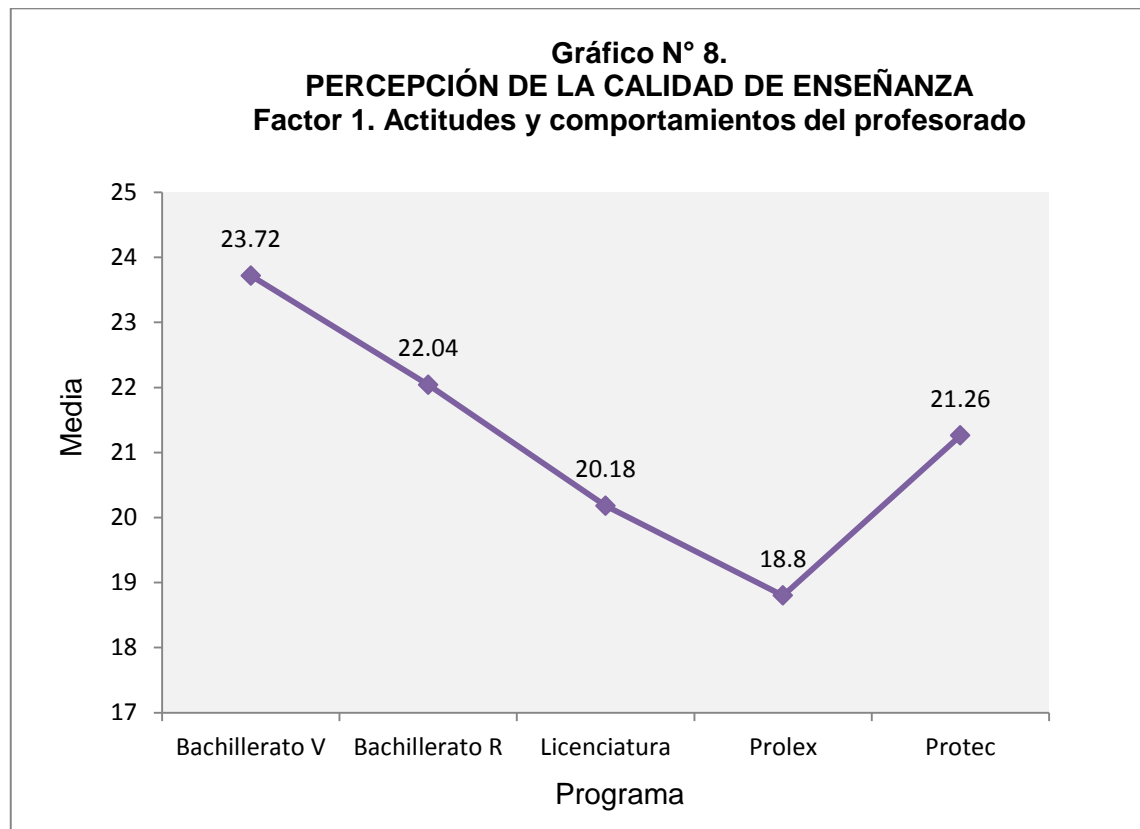
Pruebas robustas de igualdad de medias

	Estadístico ^a	gl1	gl2	Sig.
Welch	11,479	4	121,580	,000
Brown-Forsythe	10,401	4	216,521	,000

Comparaciones múltiples

	(I) grupo	(J) grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Bonferroni	Bachill-V	Bachill-R	1,680	,816	,406	-,63	3,99
		Licenciat	3,540*	,816	,000	1,23	5,85
		Prolex	4,920*	,816	,000	2,61	7,23
		Protec	2,460*	,816	,000	,15	4,77
	Bachill-R	Bachill-V	-1,680	,816	,406	-3,99	,63
		Licenciat	1,860	,816	,235	-,45	4,17
		Prolex	3,240*	,816	,001	,93	5,55
		Protec	,780	,816	1,000	-1,53	3,09
	Licenciat	Bachill-V	-3,540*	,816	,000	-5,85	-1,23
		Bachill-R	-1,860	,816	,235	-4,17	,45
		Prolex	1,380	,816	,922	-,93	3,69
		Protec	-1,080	,816	1,000	-3,39	1,23
	Prolex	Bachill-V	-4,920*	,816	,000	-7,23	-2,61
		Bachill-R	-3,240*	,816	,001	-5,55	-,93
		Licenciat	-1,380	,816	,922	-3,69	,93
		Protec	-2,460*	,816	,029	-4,77	-,15
	Protec	Bachill-V	-2,460*	,816	0,29	-4,77	-,15
		Bachill-R	-,780	,816	1,000	-3,09	1,53
		Licenciat	1,080	,816	1,000	-1,23	3,39
		Prolex	2,460*	,816	,029	,15	4,77
Tamhane	Bachill-V	Bachill-R	1,680	,667	,126	-,23	3,59
		Licenciat	3,540*	,841	,001	1,12	5,96
		Prolex	4,920*	,787	,000	2,66	7,18
		Protec	2,460*	,682	,005	,51	4,41
	Bachill-R	Bachill-V	-1,680	,667	,126	-3,59	,23
		Licenciat	1,860	,879	,315	-,66	4,38
		Prolex	3,240*	,827	,002	,87	5,61
		Protec	,780	,728	,966	-1,30	2,86
	Licenciat	Bachill-V	-3,540*	,841	,001	-5,96	-1,12
		Bachill-R	-1,860	,879	,315	-4,38	,66
		Prolex	1,380	,973	,823	-1,41	4,17
		Protec	-1,080	,890	,925	-3,63	1,47
	Prolex	Bachill-V	-4,920*	,787	,000	-7,18	-2,66
		Bachill-R	-3,240*	,827	,002	-5,61	-,87
		Licenciat	-1,380	,973	,823	-4,17	1,41
		Protec	-2,460*	,839	,041	-4,86	-,06
	Protec	Bachill-V	-2,460*	,682	,005	-4,41	-,51
		Bachill-R	-,780	,728	,966	-2,86	1,30
		Licenciat	1,080	,890	,925	-1,47	3,63
		Prolex	2,460*	,839	,041	,06	4,86

Gráfico de medias



Se observa que la prueba de Levene de homogeneidad de varianzas indica que las varianzas no son similares, por lo que aplicamos el estadístico de Tamhane y observamos que hay diferencias significativas entre la media aritmética de Bachillerato Vacacional y las de Licenciatura (0.001), Prolex (0.000) y Protec (0.005), pero no con la de Bachillerato Regular. Asimismo, hay diferencia significativa entre las medias de Bachillerato Regular y Prolex (0.002) y entre las del Protec y el Prolex (0.041).

Se concluye que, respecto al *factor 1: Actitudes y comportamientos del profesorado*, los alumnos del programa de **Bachillerato Vacacional** tienen una percepción más positiva de la calidad de la enseñanza que reciben que la de los alumnos de los otros programas, a excepción del Bachillerato Regular.

Factor 2: COMPETENCIA DEL PROFESORADO

Estadísticos descriptivos

Programa	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mín.	Máx.
					Límite inferior	Límite superior		
Bachillerato V	50	20,04	2,785	,394	19,25	20,83	14	25
Bachillerato R	50	18,26	2,820	,399	17,46	19,06	12	24
Licenciatura	50	17,74	4,503	,637	16,46	19,02	5	25
Prolex	50	16,88	3,745	,530	15,82	17,94	8	25
Protec	50	18,12	2,904	,411	17,29	18,95	8	23
Total	250	18,21	3,546	,224	17,77	18,65	5	25
Modelo E fi			3,419	,216	17,78	18,63		
E al				,517	16,77	19,64		

Prueba de homogeneidad de varianzas

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
4,817	4	245	,001

ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	267,464	4	66,866	5,721	,000
Intra-grupos	2863,720	245	11,689		
Total	3131,184	249			

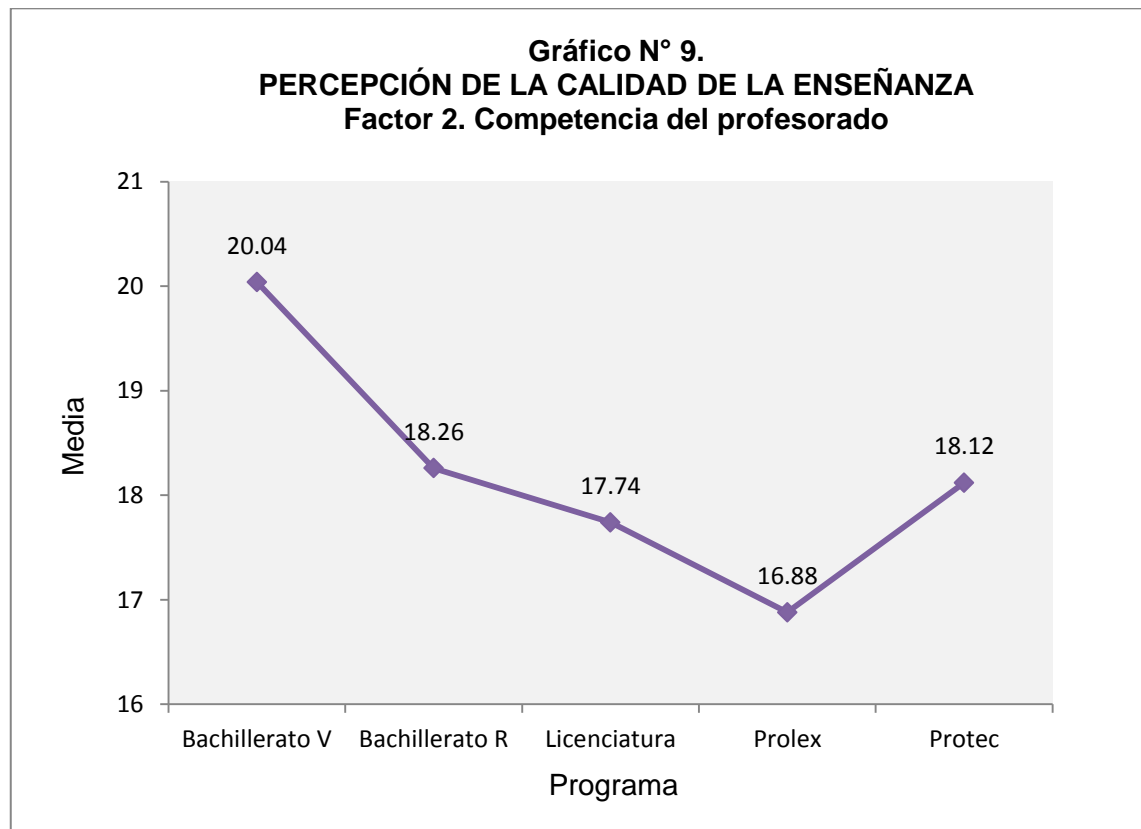
Pruebas robustas de igualdad de medias

	Estadístico ^a	gl1	gl2	Sig.
Welch	6,691	4	121,684	,000
Brown-Forsythe	5,721	4	208,579	,000

Comparaciones múltiples

	(I) grupo	(J) grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Bonferroni	Bachill-V	Bachill-R	1,780	,684	,098	-,16	3,72
		Licenciat	2,300*	,684	,009	,36	4,24
		Prolex	3,160*	,684	,000	1,22	5,10
		Protec	1,920	,684	,054	-,02	3,86
	Bachill-R	Bachill-V	-1,780	,684	,098	-3,72	,16
		Licenciat	,520	,684	1,000	-1,42	2,46
		Prolex	1,380	,684	,447	-,56	3,32
		Protec	,140	,684	1,000	-1,80	2,08
	Licenciat	Bachill-V	-2,300*	,684	,009	-4,24	-,36
		Bachill-R	-,520	,684	1,000	-2,46	1,42
		Prolex	,860	,684	1,000	-1,08	2,80
		Protec	-,380	,684	1,000	-2,32	1,56
	Prolex	Bachill-V	-3,160*	,684	,000	-5,10	-1,22
		Bachill-R	-1,380	,684	,447	-3,32	,56
		Licenciat	-,860	,684	1,000	-2,80	1,08
		Protec	-1,240	,684	,710	-3,18	,70
	Protec	Bachill-V	-1,920	,684	,054	-3,86	,02
		Bachill-R	-,140	,684	1,000	-2,08	1,80
		Licenciat	,380	,684	1,000	-1,56	2,32
		Prolex	1,240	,684	,710	-,70	3,18
Tamhane	Bachill-V	Bachill-R	1,780*	,560	,020	,17	3,39
		Licenciat	2,300*	,749	,029	,15	4,45
		Prolex	3,160*	,660	,000	1,27	5,05
		Protec	1,920*	,569	,011	,29	3,55
	Bachill-R	Bachill-V	-1,780*	,560	,020	-3,39	-,17
		Licenciat	,520	,751	,999	-1,64	2,68
		Prolex	1,380	,663	,337	-,52	3,28
		Protec	,140	,572	1,000	-1,50	1,78
	Licenciat	Bachill-V	-2,300*	,749	,029	-4,45	-,15
		Bachill-R	-,520	,751	,999	-2,68	1,64
		Prolex	,860	,828	,972	-1,51	3,23
		Protec	-,380	,758	1,000	-2,56	1,80
	Prolex	Bachill-V	-3,160*	,660	,000	-5,05	-1,27
		Bachill-R	-1,380	,663	,337	-3,28	,52
		Licenciat	-,860	,828	,972	-3,23	1,51
		Protec	-1,240	,670	,503	-3,16	,68
	Protec	Bachill-V	-1,920*	,569	,011	-3,55	-,29
		Bachill-R	-,140	,572	1,000	-1,78	1,50
		Licenciat	,380	,758	1,000	-1,80	2,56
		Prolex	1,240	,670	,503	-,68	3,16

Gráfico de medias



Se observa que la prueba de Levene de homogeneidad de varianzas indica que las varianzas no son similares, por lo que aplicamos el estadístico de Tamhane y observamos que hay diferencias significativas entre la media aritmética de Bachillerato Vacacional y las de Bachillerato Regular (0.020), Licenciatura (0.029), Prolex (0.000) y Protec (0.011).

Se concluye que, en lo que respecta al *factor 2: Competencia del profesorado*, los alumnos del programa de **Bachillerato Vacacional** tienen una percepción más positiva de la calidad de enseñanza que reciben que la de los alumnos de los otros programas.

Factor 3: CONTENIDO DEL PLAN DE ESTUDIOS

Estadísticos descriptivos

Programa	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mín.	Máx.
					Límite inferior	Límite superior		
Bachillerato V	50	11,48	1,717	,243	10,99	11,97	8	15
Bachillerato R	50	10,48	2,063	,292	9,89	11,07	5	15
Licenciatura	50	9,72	2,466	,349	9,02	10,42	4	15
Prolex	50	9,42	2,400	,339	8,74	10,10	4	14
Protec	50	10,74	1,882	,266	10,21	11,27	4	14
Total	250	10,37	2,234	,141	10,09	10,65	4	15
Modelo E fi			2,125	,134	10,10	10,63		
E al				,368	9,35	11,39		

Prueba de homogeneidad de varianzas

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
2,039	4	245	,090

ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	135,304	4	33,826	7,487	,000
Intra-grupos	1106,840	245	4,518		
Total	1242,144	249			

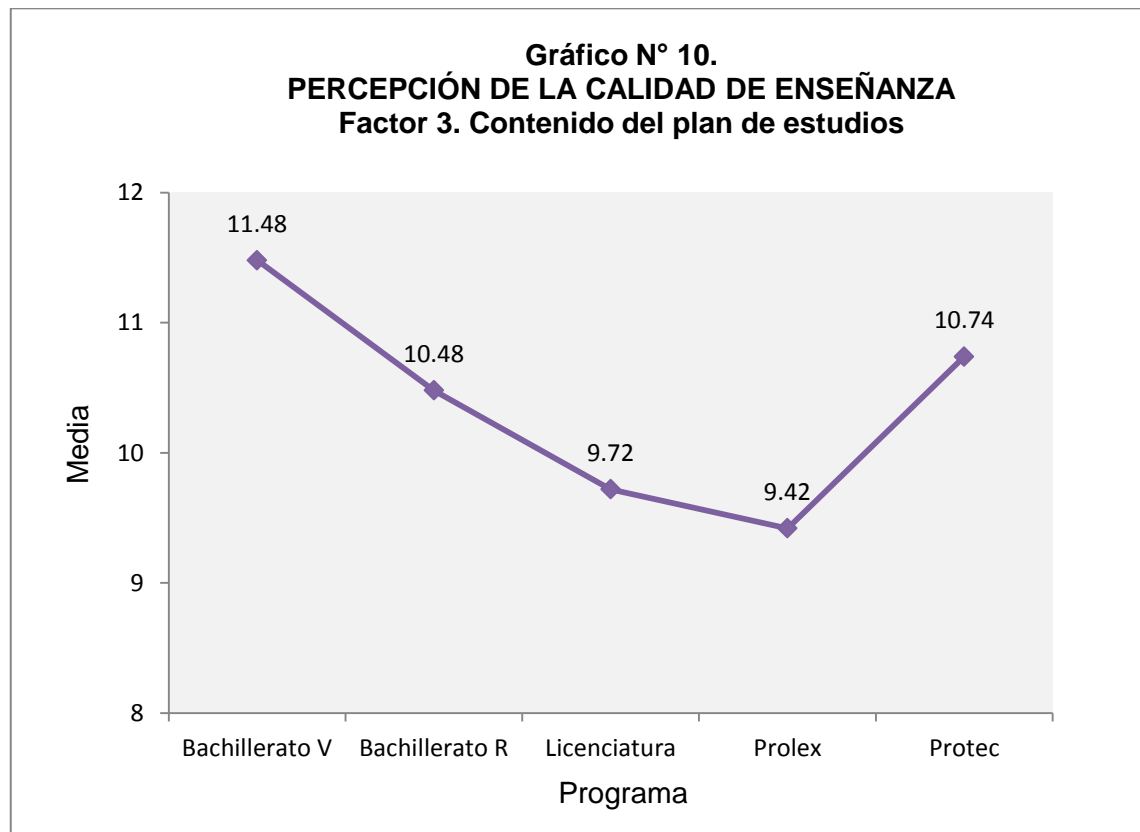
Pruebas robustas de igualdad de medias

	Estadístico ^a	gl1	gl2	Sig.
Welch	7,862	4	121,919	,000
Brown-Forsythe	7,487	4	228,285	,000

Comparaciones múltiples

	(I) grupo	(J) grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Bonferroni	Bachill-V	Bachill-R	1,000	,425	,194	-,20	2,20
		Licenciat	1,760*	,425	,000	,56	2,96
		Prolex	2,060*	,425	,000	,86	3,26
		Protec	,740	,425	,830	-,46	1,94
	Bachill-R	Bachill-V	-1,000	,425	,194	-2,20	,20
		Licenciat	,760	,425	,750	-,44	1,96
		Prolex	1,060	,425	,133	-,14	2,26
		Protec	-,260	,425	1,000	-1,46	,94
	Licenciat	Bachill-V	-1,760*	,425	,000	-2,96	-,56
		Bachill-R	-,760	,425	,750	-1,96	,44
		Prolex	,300	,425	1,000	-,90	1,50
		Protec	-1,020	,425	,172	-2,22	,18
	Prolex	Bachill-V	-2,060*	,425	,000	-3,26	-,86
		Bachill-R	-1,060	,425	,133	-2,26	,14
		Licenciat	-,300	,425	1,000	-1,50	,90
		Protec	-1,320*	,425	,021	-2,52	-,12
	Protec	Bachill-V	-,740	,425	,830	-1,94	,46
		Bachill-R	,260	,425	1,000	-,94	1,46
		Licenciat	1,020	,425	,172	-,18	2,22
		Prolex	1,320*	,425	,021	,12	2,52
Tamhane	Bachill-V	Bachill-R	1,000	,380	,094	-,09	2,09
		Licenciat	1,760*	,425	,001	,54	2,98
		Prolex	2,060*	,417	,000	,86	3,26
		Protec	,740	,360	,354	-,29	1,77
	Bachill-R	Bachill-V	-1,000	,380	,094	-2,09	,09
		Licenciat	,760	,455	,643	-,54	2,06
		Prolex	1,060	,448	,182	-,22	2,34
		Protec	-,260	,395	,999	-1,39	,87
	Licenciat	Bachill-V	-1,760*	,425	,001	-2,98	-,54
		Bachill-R	-,760	,455	,643	-2,06	,54
		Prolex	,300	,487	1,000	-1,09	1,69
		Protec	-1,020	,439	,202	-2,28	,24
	Prolex	Bachill-V	-2,060*	,417	,000	-3,26	-,86
		Bachill-R	-1,060	,448	,182	-2,34	,22
		Licenciat	-,300	,487	1,000	-1,69	1,09
		Protec	-1,320*	,431	,029	-2,56	-,08
	Protec	Bachill-V	-,740	,360	,354	-1,77	,29
		Bachill-R	,260	,395	,999	-,87	1,39
		Licenciat	1,020	,439	,202	-,24	2,28
		Prolex	1,320*	,431	,029	,08	2,56

Gráfico de medias



Se observa que la prueba de Levene de homogeneidad de varianzas indica que las varianzas son similares, por lo que aplicamos el estadístico de Bonferroni y observamos que hay diferencias significativas entre la media aritmética de Bachillerato Vacacional y las de Licenciatura (0.000) y Prolex (0.000), pero no con las de Bachillerato Regular y Protec. Asimismo, hay diferencias significativas entre las medias del Protec y el Prolex (0.021).

Se concluye que, en lo que respecta al *factor 3: Contenido del plan de estudios*, los alumnos del programa de **Bachillerato Vacacional** tienen una percepción más positiva de la calidad de enseñanza que reciben que la de los alumnos de Licenciatura y del Prolex, pero no que la de los del Bachillerato Regular y del Protec.

Factor 4: INSTALACIONES Y EQUIPAMIENTOS

Estadísticos descriptivos

Programa	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mín.	Máx.
					Límite inferior	Límite superior		
Bachillerato V	50	13,06	2,917	,412	12,23	13,89	6	18
Bachillerato R	50	12,00	2,571	,364	11,27	12,73	6	16
Licenciatura	50	12,44	3,176	,449	11,54	13,34	7	18
Prolex	50	12,14	2,718	,384	11,37	12,91	7	19
Protec	50	14,24	2,592	,367	13,50	14,98	9	20
Total	250	12,78	2,900	,183	12,41	13,14	6	20
Modelo E fi			2,804	,177	12,43	13,13		
E al				,409	11,64	13,91		

Prueba de homogeneidad de varianzas

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
1,038	4	245	,388

ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	167,176	4	41,794	5,316	,000
Intra-grupos	1926,280	245	7,862		
Total	2093,456	249			

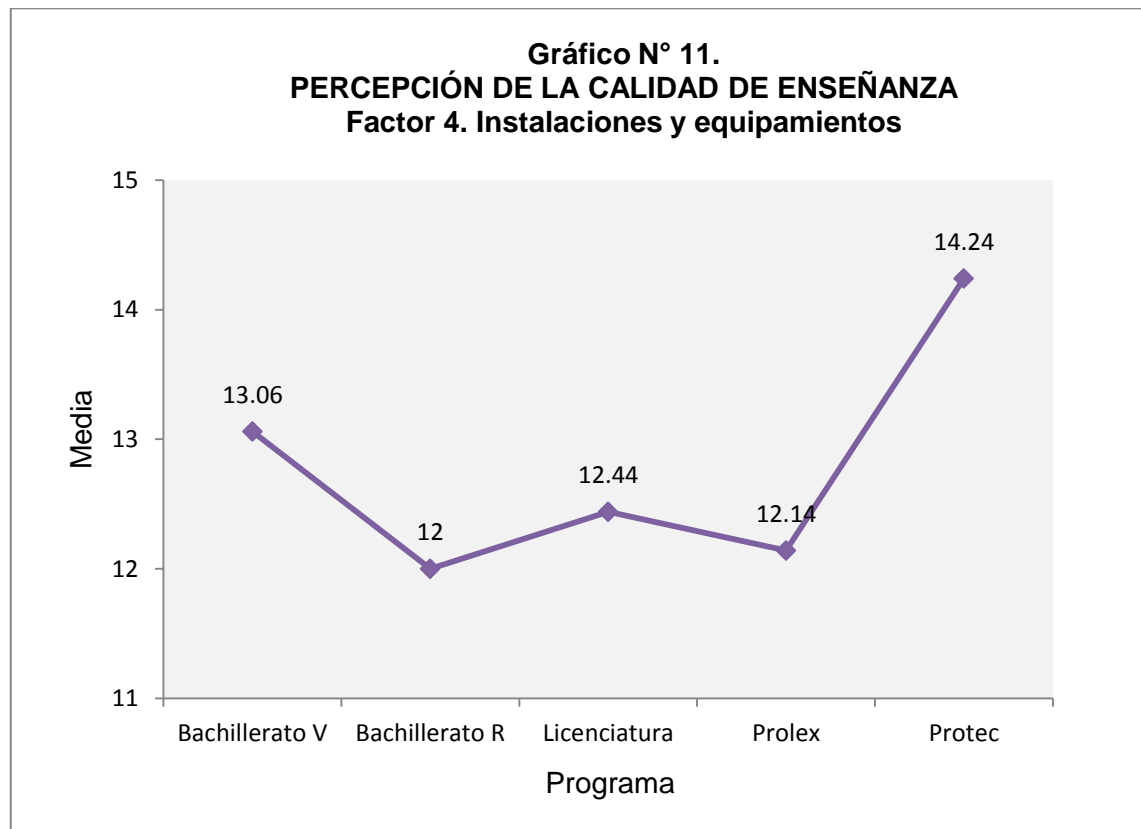
Pruebas robustas de igualdad de medias

	Estadístico ^a	gl1	gl2	Sig.
Welch	5,968	4	122,325	,000
Brown-Forsythe	5,316	4	238,466	,000

Comparaciones múltiples

	(I) grupo	(J) grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Bonferroni	Bachill-V	Bachill-R	1,060	,561	,599	-,53	2,65
		Licenciat	,620	,561	1,000	-,97	2,21
		Prolex	,920	,561	1,000	-,67	2,51
		Protec	-1,180	,561	,364	-2,77	,41
	Bachill-R	Bachill-V	-1,060	,561	,599	-2,65	,53
		Licenciat	-,440	,561	1,000	-2,03	1,15
		Prolex	-,140	,561	1,000	-1,73	1,45
		Protec	-2,240*	,561	,001	-3,83	-,65
	Licenciat	Bachill-V	-,620	,561	1,000	-2,21	,97
		Bachill-R	,440	,561	1,000	-1,15	2,03
		Prolex	,300	,561	1,000	-1,29	1,89
		Protec	-1,800*	,561	,015	-3,39	-,21
	Prolex	Bachill-V	-,920	,561	1,000	-2,51	,67
		Bachill-R	,140	,561	1,000	-1,45	1,73
		Licenciat	-,300	,561	1,000	-1,89	1,29
		Protec	-2,100*	,561	,002	-3,69	-,51
	Protec	Bachill-V	1,180	,561	,364	-,41	2,77
		Bachill-R	2,240*	,561	,001	,65	3,83
		Licenciat	1,800*	,561	,015	,21	3,39
		Prolex	2,100*	,561	,002	,51	3,69
Tamhane	Bachill-V	Bachill-R	1,060	,550	,443	-,52	2,64
		Licenciat	,620	,610	,976	-1,13	2,37
		Prolex	,920	,564	,674	-,70	2,54
		Protec	-1,180	,552	,300	-2,76	,40
	Bachill-R	Bachill-V	-1,060	,550	,443	-2,64	,52
		Licenciat	-,440	,578	,997	-2,10	1,22
		Prolex	-,140	,529	1,000	-1,66	1,38
		Protec	-2,240*	,516	,000	-3,72	-,76
	Licenciat	Bachill-V	-,620	,610	,976	-2,37	1,13
		Bachill-R	,440	,578	,997	-1,22	2,10
		Prolex	,300	,591	1,000	-1,39	1,99
		Protec	-1,800*	,580	,025	-3,46	-,14
	Prolex	Bachill-V	-,920	,564	,674	-2,54	,70
		Bachill-R	,140	,529	1,000	-1,38	1,66
		Licenciat	-,300	,591	1,000	-1,99	1,39
		Protec	-2,100*	,531	,001	-3,62	-,58
	Protec	Bachill-V	1,180	,552	,300	-,40	2,76
		Bachill-R	2,240*	,516	,000	,76	3,72
		Licenciat	1,800*	,580	,025	,14	3,46
		Prolex	2,100*	,531	,001	,58	3,62

Gráfico de medias



Se observa que la prueba de Levene de homogeneidad de varianzas indica que las varianzas son similares, por lo que aplicamos el estadístico de Bonferroni y observamos que hay diferencias significativas entre la media aritmética del Protec y las de Bachillerato Regular (0.001), Licenciatura (0.015) y Prolex (0.002), pero no con la de Bachillerato Vacacional.

Se concluye que, en lo que respecta al *factor 4: Instalaciones y equipamientos*, los alumnos del **Protec** tienen una percepción más positiva de la calidad de enseñanza que reciben que la de los alumnos de los otros programas, a excepción del Bachillerato Vacacional.

Factor 5: ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Estadísticos descriptivos

Programa	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mín.	Máx.
					Límite inferior	Límite superior		
Bachillerato V	50	7,80	1,512	,214	7,37	8,23	4	10
Bachillerato R	50	7,18	1,781	,252	6,67	7,69	2	10
Licenciatura	50	7,42	1,279	,181	7,06	7,78	4	10
Prolex	50	6,76	1,437	,203	6,35	7,17	3	10
Protec	50	7,88	1,547	,219	7,44	8,32	2	10
Total	250	7,41	1,563	,099	7,21	7,60	2	10
Modelo E fi			1,520	,096	7,22	7,60		
E al				,206	6,84	7,98		

Prueba de homogeneidad de varianzas

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
1,118	4	245	,348

ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	42,424	4	10,606	4,591	,001
Intra-grupos	565,960	245	2,310		
Total	608,384	249			

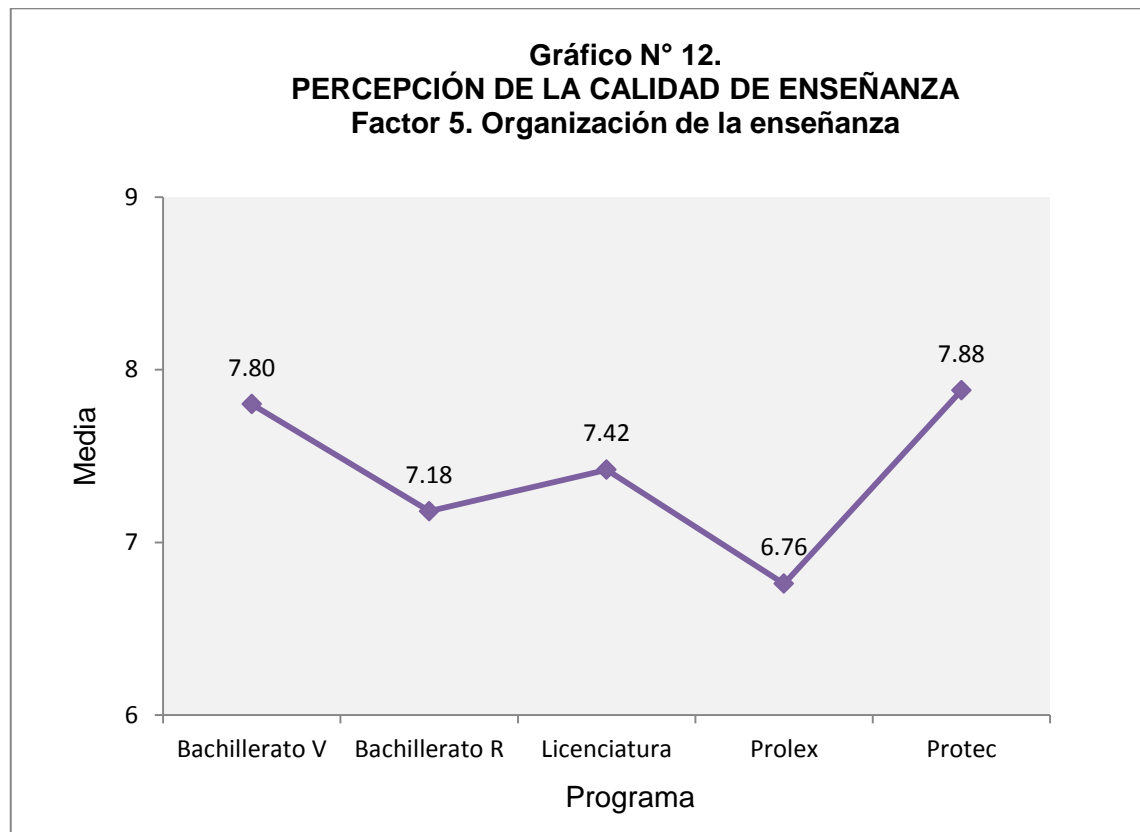
Pruebas robustas de igualdad de medias

	Estadístico ^a	gl1	gl2	Sig.
Welch	4,676	4	122,155	,002
Brown-Forsythe	4,591	4	233,923	,001

Comparaciones múltiples

	(I) grupo	(J) grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Bonferroni	Bachill-V	Bachill-R	,620	,304	,425	-,24	1,48
		Licenciat	,380	,304	1,000	-,48	1,24
		Prolex	1,040*	,304	,007	,18	1,90
		Protec	-,080	,304	1,000	-,94	,78
	Bachill-R	Bachill-V	-,620	,304	,425	-1,48	,24
		Licenciat	-,240	,304	1,000	-1,10	,62
		Prolex	,420	,304	1,000	-,44	1,28
		Protec	-,700	,304	,221	-1,56	,16
	Licenciat	Bachill-V	-,380	,304	1,000	-1,24	,48
		Bachill-R	,240	,304	1,000	-,62	1,10
		Prolex	,660	,304	,309	-,20	1,52
		Protec	-,460	,304	1,000	-1,32	,40
	Prolex	Bachill-V	-1,040*	,304	,007	-1,90	-,18
		Bachill-R	-,420	,304	1,000	-1,28	,44
		Licenciat	-,660	,304	,309	-1,52	,20
		Protec	-1,120*	,304	,003	-1,98	-,26
	Protec	Bachill-V	,080	,304	1,000	-,78	,94
		Bachill-R	,700	,304	,221	-,16	1,56
		Licenciat	,460	,304	1,000	-,40	1,32
		Prolex	1,120*	,304	,003	,26	1,98
Tamhane	Bachill-V	Bachill-R	,620	,330	,482	-,33	1,57
		Licenciat	,380	,280	,859	-,42	1,18
		Prolex	1,040*	,295	,006	,20	1,88
		Protec	-,080	,306	1,000	-,96	,80
	Bachill-R	Bachill-V	-,620	,330	,482	-1,57	,33
		Licenciat	-,240	,310	,997	-1,13	,65
		Prolex	,420	,324	,889	-,51	1,35
		Protec	-,700	,334	,325	-1,66	,26
	Licenciat	Bachill-V	-,380	,280	,859	-1,18	,42
		Bachill-R	,240	,310	,997	-,65	1,13
		Prolex	,660	,272	,159	-,12	1,44
		Protec	-,460	,284	,683	-1,27	,35
	Prolex	Bachill-V	-1,040*	,295	,006	-1,88	-,20
		Bachill-R	-,420	,324	,889	-1,35	,51
		Licenciat	-,660	,272	,159	-1,44	,12
		Protec	-1,120*	,299	,003	-1,98	-,26
	Protec	Bachill-V	,080	,306	1,000	-,80	,96
		Bachill-R	,700	,334	,325	-,26	1,66
		Licenciat	,460	,284	,683	-,35	1,27
		Prolex	1,120*	,299	,003	,26	1,98

Gráfico de medias



Se observa que la prueba de Levene de homogeneidad de varianzas indica que las varianzas son similares, por lo que aplicamos el estadístico de Bonferroni y observamos que hay diferencias significativas entre la media aritmética de Bachillerato Vacacional y la del Prolex (0.007), pero no con las de Bachillerato Regular, Licenciatura y Protec. Asimismo, hay diferencia significativa entre la media del Protec y la del Prolex (0.003), pero no con las de Bachillerato Vacacional, Bachillerato Regular y Licenciatura.

Se concluye que, en lo que respecta al *factor 5: Organización de la enseñanza*, los alumnos de los programas de **Bachillerato Vacacional** y **Protec** tienen una percepción más positiva de la calidad de enseñanza que reciben que la de los alumnos del Prolex, pero no que la de los alumnos de Bachillerato Regular y Licenciatura.

4.2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Antes de proceder a hacer el análisis comparado de la calidad de enseñanza percibida por los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación, veamos cuáles son los niveles de percepción de la calidad de enseñanza que reciben.

En lo que respecta a la **Escala total**, un mayor porcentaje de estudiantes de todos los programas estudiados percibe que la calidad de enseñanza que recibe es de **nivel medio**.

Esta situación se repite en los diferentes **factores de la escala**: *Actitudes y comportamientos del profesorado, competencia del profesorado, contenido del plan de estudios, instalaciones y equipamientos, y organización de la enseñanza*, donde un mayor porcentaje de estudiantes percibe que la calidad de enseñanza que recibe en sus programas es también de **nivel medio**.

Tomando en consideración únicamente los **porcentajes de nivel alto**, observamos que el programa cuyos estudiantes tienen una percepción más positiva de la calidad de enseñanza que reciben es **Bachillerato Vacacional**, seguido del **Protec**. Asimismo, el factor mejor visto es **Organización de la enseñanza**, seguido por **Instalaciones y equipamientos**.

Por otra parte, tomando en consideración únicamente los **porcentajes de nivel bajo**, se observa que el programa cuyos estudiantes tienen una percepción más negativa de la calidad de enseñanza que reciben es **Prolex**, seguido por **Licenciatura**. Asimismo, el factor peor visto es **Instalaciones y equipamientos**, seguido por **Competencia del profesorado**.

En lo que se refiere al análisis comparado de la percepción de la calidad de la enseñanza entre los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (objetivo principal de la presente investigación), un primer resultado al que se ha arribado es que, respecto a la **Escala total**, los alumnos del programa de **Bachillerato**

Vacacional tienen una percepción más positiva de la calidad de enseñanza que reciben que la de los otros programas, a excepción del Protec.

Respecto al *factor 1: Actitudes y comportamientos del profesorado*, los alumnos del programa de **Bachillerato Vacacional** tienen una percepción más positiva de la calidad de la enseñanza que reciben que la de los alumnos de los otros programas, a excepción de los de Bachillerato Regular.

Respecto al *factor 2: Competencia del profesorado*, los alumnos del programa de **Bachillerato Vacacional** tienen una percepción más positiva de la calidad de enseñanza que reciben que la de los alumnos de los otros programas.

Respecto al *factor 3: Contenido del plan de estudios*, los alumnos del programa de **Bachillerato Vacacional** tienen una percepción más positiva de la calidad de enseñanza que reciben que la de los alumnos de los otros programas, a excepción de los de Bachillerato Regular y el Protec.

Respecto al *factor 4: Instalaciones y equipamientos*, los alumnos del **Protec** tienen una percepción más positiva de la calidad de enseñanza que reciben que la de los alumnos de los otros programas, a excepción de los de Bachillerato Vacacional.

Respecto al *factor 5: Organización de la enseñanza*, los alumnos de los programas de **Bachillerato Vacacional** y **Protec** tienen una percepción más positiva de la calidad de enseñanza que reciben que la de los alumnos de los otros programas, a excepción de los de Bachillerato Regular y Licenciatura.

Una explicación a esta percepción más positiva de la calidad de enseñanza que reciben de parte de los alumnos del **Programa de Bachillerato en Educación (modalidad Vacacional)** sería que los que ingresan a estudiar a este programa son profesores que han egresado de institutos pedagógicos, muchos de ellos de bajo nivel académico y con inadecuada infraestructura, y que ahora ingresan a seguir estudios universitarios a una institución tan prestigiosa y reconocida como es San Marcos. Se genera en ellos un

sentimiento de orgullo por estar estudiando en la Universidad de San Marcos. De allí quizás la percepción positiva que evidencian de la calidad de enseñanza que reciben. Además, ellos estudian solamente durante dos veranos, durante su periodo vacacional; por tanto, no resulta tan agotador como estudiar todo un año como lo hacen los alumnos de Bachillerato Regular y los de Licenciatura, y ni que decir de los alumnos del Prolex y del Protec, cuyos estudios tienen una duración de dos años y medio.

Los resultados también indican que los alumnos del **Programa de Licenciatura en Educación para Profesores sin Título Pedagógico en Lengua Extranjera (Prolex)** son los que tienen una percepción menos positiva (o más negativa) de la calidad de enseñanza que reciben. Esto posiblemente se deba al descontento de los estudiantes que vieron interrumpidos temporalmente sus estudios por reorganización del programa, aunque al momento de aplicación de la escala el programa ya había reiniciado sus actividades. Otra posible explicación es que los participantes del programa son más exigentes con los servicios que les pueda ofrecer una universidad pública como San Marcos, siendo ellos en gran parte de un nivel socioeconómico un tanto más elevado que el de los alumnos de los otros programas y, además, por haber estudiado en instituciones privadas de prestigio como el Instituto Cultural Peruano Norteamericano, la Asociación Cultural Peruano Británica, la Alianza Francesa, entre otras.

En el factor **Instalaciones y equipamientos** los alumnos del **Protec** tienen una percepción más positiva de la calidad de enseñanza que reciben que la de los alumnos de los otros programas, a excepción de los de Bachillerato Vacacional. Esto podría explicarse diciendo que los alumnos del Protec reciben clases únicamente en el pabellón de Educación, donde las aulas son cómodas, adecuadamente iluminadas y ventiladas, con carpetas nuevas y que cuentan con proyector multimedia. En cambio, los alumnos de Bachillerato (modalidades Vacacional y Regular) y los de Licenciatura llevan sus clases mayormente en la Facultad de Odontología, donde las condiciones de las aulas no son tan adecuadas, pues no permiten el trabajo en pequeños grupos y los proyectores multimedia no siempre están disponibles, pues estos tienen que

traerse de la Facultad de Educación. Llama la atención, sin embargo, que un porcentaje apreciable de los alumnos del Prolex tengan una percepción un tanto negativa en lo que respecta a este factor, ya que ellos, al igual que los alumnos del Protec, llevan la totalidad de sus clases en las aulas de la Facultad de Educación.

En el factor ***Organización de la enseñanza***, los alumnos de los programas de **Bachillerato Vacacional** y **Protec** tienen una percepción más positiva de la calidad de enseñanza que reciben que la de los alumnos de los otros programas, a excepción de los de Bachillerato Regular y Licenciatura. En el Protec las aulas son de 30 a 35 alumnos, en el Prolex de 40 a 45 y en Bachillerato (Vacacional y Regular) y Licenciatura de 50 a 60. Esto explicaría la percepción más positiva de los alumnos del Protec respecto al factor, más no la de los alumnos de Bachillerato Vacacional. Quizás estos últimos procedan de instituciones en las cuales el número de alumnos por aula haya sido igual o mayor y, por lo tanto, perciban como algo normal el alto número de alumnos por aula que hay en el programa de Bachillerato Vacacional.

CONCLUSIONES

1. La percepción de la calidad de la enseñanza que reciben los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación es, en general, de **nivel medio**, tanto en lo que respecta a la *Escala total* como a los diferentes factores que la componen: *Actitudes y comportamientos del profesorado*, *Competencia del profesorado*, *Contenido del plan de estudios*, *Instalaciones y equipamientos*, y *Organización de la enseñanza*.
2. Al realizar el análisis comparado de la percepción de la calidad de la enseñanza entre los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, se concluye, en primer lugar, que se acepta parcialmente la hipótesis general de que hay diferencias estadísticamente significativas en la percepción de la calidad de la enseñanza, en lo que respecta a la **Escala total**, entre los alumnos de los programas especiales de la Facultad de Educación, específicamente entre los estudiantes del programa de Bachillerato Vacacional y los de Bachillerato Regular, Licenciatura y Prolex, así como también entre los del Protec y el Prolex.
3. Se acepta parcialmente la hipótesis específica 1 de que hay diferencias estadísticamente significativas en la percepción de la calidad de la enseñanza, **factor 1: Actitudes y comportamientos del profesorado**, entre los alumnos de los programas especiales de la Facultad de Educación, específicamente entre los estudiantes del programa de Bachillerato Vacacional y los de Licenciatura, Prolex y el Protec, así como también entre los de Bachillerato Regular y el Prolex, y entre los del Protec y el Prolex.
4. Se acepta parcialmente la hipótesis específica 2 de que hay diferencias estadísticamente significativas en la percepción de la calidad de la enseñanza, **factor 2: Competencia del profesorado**, entre los alumnos

de los programas especiales de la Facultad de Educación, específicamente entre los estudiantes del programa de Bachillerato Vacacional y los de Bachillerato Regular, Licenciatura, Prolex y el Protec.

5. Se acepta parcialmente la hipótesis específica 3 de que hay diferencias estadísticamente significativas en la percepción de la calidad de la enseñanza, **factor 3: Contenido del plan de estudios**, entre los alumnos de los programas especiales de la Facultad de Educación, específicamente entre los estudiantes del programa de Bachillerato Vacacional y los de Licenciatura y el Prolex, y también entre los del Protec y el Prolex.
6. Se acepta parcialmente la hipótesis específica 4 de que hay diferencias estadísticamente significativas en la percepción de la calidad de la enseñanza, **factor 4: Instalaciones y equipamientos**, entre los alumnos de los programas especiales de la Facultad de Educación, específicamente entre los estudiantes del Protec y los de Bachillerato Regular, Licenciatura y el Prolex.
7. Se acepta parcialmente la hipótesis específica 5 de que hay diferencias estadísticamente significativas en la percepción de la calidad de la enseñanza, **factor 5: Organización de la enseñanza**, entre los alumnos de los programas especiales de la Facultad de Educación, específicamente entre los estudiantes de los programas de Bachillerato Vacacional y Protec y los del Prolex.
8. En conclusión, la percepción de los alumnos del programa de **Bachillerato Vacacional** es más positiva que la de los alumnos de los otros programas respecto a la **Escala global y a los factores Actitudes y comportamientos del profesorado, Competencia del profesorado y Contenido del plan de estudios**. Por otra parte, los alumnos del **Protec** tienen una percepción más positiva que la de los alumnos de los otros programas respecto al factor **Instalaciones y equipamientos**. Finalmente, tanto los alumnos de **Bachillerato Vacacional** como los del

Protec tienen una percepción más positiva que la de los alumnos de los otros programas respecto al factor **Organización de la enseñanza**.

9. Los alumnos del **Prolex** son los que tienen una percepción menos positiva (o más negativa) de la calidad de enseñanza que reciben.

RECOMENDACIONES

- Que la Facultad de Educación promueva líneas de investigación sobre la calidad de la enseñanza desde una perspectiva multidimensional e interdisciplinar.
- Hacer extensivos los resultados de la presente investigación a los directivos de los programas especiales de la Facultad de Educación, a fin de que tomen decisiones en función de los mismos.
- Promover la realización de investigaciones en las cuales se replique este estudio con otro tipo de muestras diferenciadas (pregrado y postgrado).
- Que se difundan los resultados de la investigación a la comunidad universitaria mediante medios convencionales y electrónicos.

BIBLIOGRAFÍA

- Adams, D. (1998). "Examining the fabric of academic life: An analysis of three decades of research on the perceptions of Australian academics about their roles", *Higher Education*, 36, p. 421-435.
- Ahumada, P.; Quaas, C. y Campell, C. (1988). El rol profesional docente: una evaluación de las competencias didácticas propias del profesor. En *Revista Perspectiva educacional*, N° 14, junio, p. 53-61.
- Alba, A. (2002). Nuevos perfiles. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, N° 3, octubre, p. 34-37.
- Arranz, P. (2007). *Los sistemas de garantía de calidad en la educación superior en España. Propuesta de un modelo de acreditación para las titulaciones de grado en empresa*. Tesis Doctoral. Universidad de Burgos.
- Arranz, P.; Palmero, C. y Jiménez, A. (2009). Educación Superior y los Sistemas de Garantía de Calidad. Génesis, desarrollo y propuestas de Modelo de Convergencia Europea. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. N° 1, Vol. 15.
- Batenson, J. (1977). "Do We Need Service Marketing", en P. Eiglier, E. Langeard, C. Lovelock y J. Batenson (eds.), *Marketing Services: New Insight*, Marketing Science Institute, Cambridge.
- Bandura, A. (1977). "Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change", *Psychological Review*, 84, p. 191-215.
- Bandura, A. y Schunk, D. (1981). "Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through self-motivation", *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, p. 586-598.
- Bennis, W. y Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. Harper & Row.
- Birnbaum, R. (1988). *How colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership*. Jossey Bass Publishers.
- Blau, G. y Boal, K. (1987). "Conceptualizing how job involvement and organizational commitment affect turnover and absenteeism", *Academy of Management Review*, 12(2), p. 288-300.
- Blotta, A.; Corengia, A. y Pita, M. (2003). *Calidad declarada, calidad percibida y calidad sugerida: Un estudio sobre la satisfacción de los distintos actores de una universidad*. Tesis Doctoral.
- Bowden, J. y Marton, F. (2012). *La universidad, un espacio para el aprendizaje*.

Madrid: Narcea.

- Buttle, F. (1996). "SERVQUAL: Review, critique, research agenda", *European Journal of Marketing*, 30(1), p. 8-32
- Bricall, J. (2000). *Informe Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, Barcelona.
- Brown, S. y Swartz, T. (1989): "A gap analysis of professional service quality", *Journal of Marketing*, 53, p. 92-98.
- Brubacher, J. (1982). *Moder philosophies education*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Busch, T., Fallan, L. y Pettersen, A. (1998): "Disciplinary differences in job satisfaction, self- efficacy, goal commitment and organisational commitment in Norwegian Colleges: an empirical assessment of indicators of performance", *Quality in Higher Education*, 4(2), p. 137-157.
- Burns, J. (1978): *Leadership*. Harper Business.
- Camisón, C. (1999). Hacia modelos de calidad de servicio orientados al cliente en las universidades públicas. El caso de la Universidad Jaime I. XI Congreso Nacional, Vol. 2, p. 27-34.
- Camisón, C. y Bou, J. (2000): "Calidad percibida de la empresa: desarrollo y validación de un instrumento de medida", *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 9(1), p. 9-24.
- Clark, B. (1983): *The Higher Education System: Academic Organization in Cross National Perspective*. University of California: Press Berkeley.
- Capelleras, J. Ll. y Veciana, J. (2000). *Calidad de servicio en la enseñanza universitaria: Desarrollo y validación de una escala de medida*. En XI Congreso nacional de ACEDE. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Carman, J. (1990). "Consumer perceptions of service quality: an assessment of the SERVQUAL dimensions", *Journal of Retailing*, 66(1), p. 33-55.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla: Díada.
- Cave, M.; Hanney, S.; Henkel, M. y Kogan, M. (1997). *The use of performance indicators in higher education*. Jessica Kingsley, London.
- Cohen, M. y Marsh, J. (1986). *Leadership and ambiguity: The American College President*. McGraw-Hill.
- Cronin, J. y Taylor, S. (1992). "Measuring service quality: A reexamination and extension", *Journal of Marketing*, 56, p. 55-68.

- Dale, B., Boaden, R. y Lascelles, D. (1994): "Total Quality Management: An overview", en Dale, B. (ed.), *Managing quality*, 2ª ed., Prentice Hall, London.
- Davies, S. y K. Glaister (1996): "Spurs to higher things? Mission statements of UK Universities", *Higher Education Quarterly*, 50(4), p. 261-294.
- Deal, T. y A. Kennedy (1982): *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. Addison-Wesley, Reading.
- Dean, J. y D. Bowen (1994): "Management theory and total quality: Improving research and practice through theory development", *Academy of Management Review*, 19(3), p. 392-418.
- De la Orden, A. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Volumen 3, N° 1 – 2*.
- De Miguel, M. (1991): "Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria", en DE MIGUEL, M., MORA, J.G. y S. RODRÍGUEZ, *La evaluación de las instituciones universitarias*, Consejo de Universidades, Madrid, p. 341-370.
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación, núm. 331 (2003), pp. 13-34*
- Fernández, M.; Junquera, B. y T. Muniz (1997): "La valoración de la calidad en los servicios públicos: Análisis de un caso", *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 6(1), p. 7-20.
- Fernández, E. (2000). La mejora de la calidad en la educación superior a través de los programas de evaluación. Análisis del caso español. En: *Revista de Ciencias de la Educación*, N° 182, abril-junio.
- Fisher, T. (1992): "The impact of quality management on productivity", *International Journal of Quality & Reliability Management*, 9, p. 44-52.
- French, J. y B. Raven (1959): "The bases of social power", en Cartwright, D. (ed.), *Studies in social power*, Ann Arbor, Institute for Social Research, University of Michigan.
- Garvin, D. (1988): *Managing quality: The strategic and competitive edge*. John Wiley & Sons, New York.
- Gouldner, A. (1958): "Cosmopolitans and locals: Towards an analysis of latent social roles", *Administrative Science Quarterly*, 2, p. 281-306
- Gutiérrez, L. y Langerica, M. (1992). *Competencias docentes en la Escuela Nacional Preparatoria*. México.

- Grönroos, C. (1982): "An applied service marketing theory", *European Journal of Marketing*, 16(7), p. 30-41.
- Grönroos, C. (1994): *Marketing y gestión de servicios. La gestión de los momentos de la verdad y la competencia en los servicios*. Díaz de Santos, Madrid.
- Hackman, J. y R. Wageman (1995): "Total Quality Management: Empirical, conceptual and practical issues", *Administrative Science Quarterly*, 40, p. 203-242.
- Heskett, J. (1987): "Lessons in service sector", *Harvard Business Review*, 65.
- Hickson, C. y Oshagbemi, T. (1999): "The effect of age on the satisfaction of academics with teaching and research", *International Journal of Social Economics*, 26(4), p.537-544.
- Hill, M. (1986). "A theoretical analysis of faculty job satisfaction/dissatisfaction", *Educational Research Quarterly*, 10, p. 36-44.
- Hill, F. (1995). Administración el servicio de calidad en la universidad. *Revista de Calidad de la Educación* 3(3), p. 10-21.
- Lacy, F. y B. Sheehan (1997). "Job satisfaction among academic staff: An international perspective", *Higher Education*, 34, p.305-322.
- Lehtinen, U. y J. Lehtinen (1991). "Two approaches to service quality dimensions", *The Service Industries Journal*, 11(3), p. 287-303.
- Locke, A. y G. Latham (1990): *A Theory of Goal Setting and Task Performance*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Lloréns, F. (1996). "Procesos, contenido y efectividad de la calidad total: Una aproximación desde la dirección de empresas", *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 5(3), p. 163-180.
- Lloréns, F. (1998). *Calidad Total en la gestión de los servicios financieros*, Editorial Universidad de Granada, Granada.
- Lloréns, F. y M. Fuentes (2000). *Calidad total. Fundamentos e implantación*. Pirámide, Madrid.
- Mackay, L.; Scott, P. y D. Smith (1995). "Restructured and differentiated? Institutional responses to the changing environment of UK higher education", *Higher Education Management*, 8(2), p. 3- 16.
- Matus, T. (1995). *Formación del profesorado*. Buenos Aires: Eudeba.
- Maynes, E. (1976). "The concept and measurement of product quality",

Household Production and Consumption, 40(5), p. 529-559.

- Medina, R. (1985). "Los fines formativos de la universidad en distintos pensadores y sistemas", *Revista Española de Pedagogía*, 169-170, p. 345-370.
- Meyer, J. y N. Allen (1997). *Commitment in the workplace. Theory research and application*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Meyer J.; Paunonen, S.; Gellatly, I.; Goffin, R. y D. Jackson (1989). "Organizational commitment and job performance: it's the nature of the commitment that counts", *Journal of Applied Psychology*, 74(1), p. 152-156.
- Ministerio de Educación (2003). *Nueva Ley de Educación*. Boletín mensual N° 4.
- Mondolfo, R. (1966). *Universidad: Pasado y presente*. Buenos Aires: Eudeba.
- Montilla, I. (2010). *La calidad de la enseñanza universitaria (Caso: Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de los Andes - Núcleo Trujillo)*. Tesis Doctoral.
- Mora, J. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Consejo de Universidades, Madrid.
- Mora, J. (2000a). "El gobierno y la gestión de las universidades bajo criterios de eficacia y servicio a la sociedad", *Papeles de Economía Española*, 86, p. 213-224.
- Mora, J. (ed.) (2000b). *El Profesorado Universitario: La Situación en España y las Tendencias Internacionales*. Consejo de Universidades, Madrid.
- Morrow, P. (1993). *The theory and measurement of work commitment*, JAI Press, Greenwich.
- Morrow, P. (1997). "The measurement of TQM principles and work-related outcomes", *Journal of Organizational Behavior*, 18, p. 363-376.
- Mottaz, C. (1988). "Determinants of organizational commitment", *Human Relations*, 41(6), p. 467- 482.
- Mowday, R.; Steers, R. y L. Porter (1979). "The measurement of organizational commitment", *Journal of Vocational Behavior*, 14, p. 224-247.
- McDonald, T. y M. Siegall (1993). "The effects of technological self-efficacy and job focus on job performance, attitudes, and withdrawal behaviours", *The Journal of Psychology*, 126(5), p. 465- 475.

- Oficina de Evaluación Académica (2000). *Escala de evaluación del desempeño docente. Informe de investigación*. Lima: UIGV.
- Olsen, D. (1993). "Work satisfaction and stress in the first and third year of academic appointment", *Journal of Higher Education*, 64(4), p.453-470.
- Oshagbemi, T. (1997). "Job satisfaction profiles of university teachers", *Journal of Managerial Psychology*, 12(1), p. 27-39.
- Oshagbemi, T. (2000). "How satisfied are academics with their primary tasks of teaching, research and administration and management?", *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 1(2), p. 124-136.
- Ospina, R. (2011). *Evaluación de la calidad en educación superior. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar*.
- Owlia, M. y Aspinwall, E. (1996). Calidad de la educación universitaria. En: *Administración de la calidad total*. 7 (4), p. 161-171.
- Padrón, V. (1996). "Análisis comparativo de los distintos enfoques en la gestión la calidad total", *ESIC MARKET*, Julio-Septiembre, p. 147-158.
- Panera, F. (1999). Calidad total en la enseñanza universitaria. *Revista Valenciana de Estudios Autonómicos*. N° 27, Segundo trimestre, p. 237-252.
- Parasuraman, A.; Zeithaml, V. y L. Berry (1985). "A conceptual model of service quality an its implications for future research", *Journal of Marketing*, 49, p. 41-50.
- Parasuraman, A.; Zeithaml, V. y L. Berry (1988). "SERVQUAL a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality", *Journal of Retailing*, 64 (1), p. 12-40.
- Peeke, G. (1994). *Mission and change: Institutional mission and its application to the management of further and higher education*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Peña, D. (1997). La mejora de la calidad de la educación: Reflexiones y experiencias. *Boletín de Estudios Económicos*, vol. LII (161), p. 202-227.
- Perrenoud, C. (2000) *Competencias*. Sao Paulo: Nova Escola.
- Pollit, E. (1990). "Measuring university performance: Never mind the quality, never mind the width?", *Higher Education Quarterly*, 44, p. 60-81.
- Premfors, R. (1989). "Viability of basic units in universities", *Higher Education in Europe*, 14(3), p. 5-22.

- Price, J. y C. Mueller (1986). *Abseenteeism and Turnover among Hospital Employees*. JAI Press, Greenwich.
- Powell, T. (1995). "Total quality management as competitive advantage: A review and empirical study", *Strategic Management Journal*, 16, p. 15-37.
- Quintanilla, M. (2003). *Evaluación de la calidad en las universidades. Seminario de Formación de Comité de Autoevaluación de las Universidades de Castilla y León*. España.
- Riggs, M. y P. Knight (1994). "The impact of perceived group success-failure on motivational beliefs and attitudes: A causal model", *Journal of Applied Psychology*, 79(5), p. 755-766.
- Reeves, C. y D. Bednar (1994). "Defining quality: Alternatives and implications", *Academy of Management Review*, 19 (3), p. 419-445.
- Regan, W. (1963). "The service revolution", *Journal of Marketing*, 27(3).
- Robbins Report (1963). *On Higher Education*. London: HMSO.
- Robbins, S. (1994). *Comportamiento organizacional. Conceptos, controversias y aplicaciones*. México: Prentice Hall.
- Rodríguez, S. (1991). "Calidad universitaria: Un enfoque institucional y multidimensional". En De Miguel, M., Mora, J. y S. Rodríguez, *La evaluación de las instituciones universitarias*, Madrid: Consejo de Universidades.
- Rodríguez, S. (1995). "La evaluación de la enseñanza universitaria", en E. Oroval, *Planificación, evaluación y financiación de sistemas educativos*. Madrid: Civitas.
- Rodriguez, S. (2010). *La calidad en la enseñanza universitaria*. Disponible en: www.uhu.es/agora/version01/digital/.../02/.../rodriguez_espinar.pdf
- Rojas, G. y Cortés, J. (2002). La calidad académica vista por los estudiantes. *Revista de Educación Superior*, N° 122, Vol. 31, abril-junio, p. 49-63.
- Rowley, J. (1996a). "Measuring quality in higher education". *Quality in Higher Education*, 2(3), p. 237-255.
- Rowley, J. (1996b). "Motivation and academic staff in higher education". *Quality Assurance in Education*, 4(3), p. 11-16.
- Ruiz, F. (2007). *Modelos didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales*. Disponible en: latinoamericana.eau.co/downloads/latinoamericana

- Rushton, A. y Carson, D. (1989): "The marketing of services: managing the intangibles", *European Journal of Marketing*, 19(3).
- Sáenz, O. y M. Lorenzo (1993). *La satisfacción del profesorado universitario*. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2009). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Visión Universitaria.
- Sanders, B. y Zapata, M. (1985). *Diagnóstico de la práctica profesional de los egresados de psicología social de la UAM-X*. México: Vol. 5, N° 60.
- Saraph, J., Benson, P. y Schroeder, R. (1989). "An instrument for measuring the critical factors of quality management", *Decision Sciences*, 20, p. 810-829.
- Sierra, R. (1988). *Técnicas de Investigación Social: Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Solé, F. y R. Puiggermanal (1999). "La formació per a la tecnologia a la Universitat. Un futur desitjable", *Revista Econòmica de Catalunya*, 37, p. 100-118.
- Smith, P.; Kendall, L. y C. Hulin (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand McNally.
- Stahl, M. (1995). *Management Total Quality in global environment*. Cambridge: Blackwell.
- Stearns, J. y S. Borna (1998). "Mission statements in business higher education: Issues and evidence", *Higher Education Management*, 10(1), p.89-104.
- Steenkamp, J. (1990). "Conceptual model of the quality perception process", *Journal of Business Research*, 21, p. 309-333.
- Tünnermann, C. (1998). *En el umbral del siglo XXI: Desafío para los educadores*. Panamá: UNESCO.
- Trespalcios J.; Fernández, M. y Díaz, A. (1999). "Calidad de la formación dirigida al comercio minorista: Desarrollo y validación de una escala de medida", *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 4, p. 301-324.
- Universidad de Lima (2002). *Evaluación por pares extranjeros en las Facultades de Ingeniería Industrial y de Ingeniería de Sistemas*. Lima.
- Valerías, B. (2006). *Las tecnologías de la información y la comunicación integradas den un modelo constructivista para la enseñanza de las ciencias. Tesis doctoral. Universidad de Brugos. Programa internacional*

de doctorados enseñanza de las ciencias. Disponible en: dspace.ubc.es:8080/tesis/bitstream/10259/70/1/Valerias-esteba.

UNESCO (1995). *Documento de Política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior*. París: UNESCO.

Veciana, J. (1999). *Función directiva*. Servicio de Publicaciones, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra (Barcelona).

Vilalta, J. (1999). *Dirección y planificación estratégica en la Universidad Politécnica de Cataluña*. Cátedra UNESCO.

Villa, A. y Morales, P. (1993). *Evaluación del profesor. Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno de Vasco.

Waldman, D. (1994). "The contributions of total quality management to a theory of work performance", *Academy of Management Review*, 19(3), p. 510-536.

Weber, M. (1944). *Economía y sociedad*. México: BA.

Weick, K. (1969). *The social psychology of organizing*. Addison-Wesley Publishing, Reading

Weert, E. (1990). "A macro-analysis of quality assessment in higher education", *Higher Education*, 19, p. 57-72.

Wruck, K. y Jensen, M. (1994). "Science, specific knowledge and total quality management", *Journal of Accounting and Economics*, 18, p. 247-287.

Yong, J. y Wilkinson, A. (1999). "The state of total quality management: A review", *The International Journal of Human Resource Management*, 10(1), p. 137-161.

Zeithaml, V. (1988). "Consumer perceptions of price, quality and value: A means-end model and synthesis of evidence", *Journal of Marketing*, 52, p. 2-22.

ANEXO



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSTGRADO - PROGRAMA DE DOCTORADO

ESCALA DE CALIDAD DE SERVICIO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Sexo: () Hombre () Mujer Edad: Fecha:

Programa: Ingresantes:

INSTRUCCIONES

Indica tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre el programa que estás siguiendo, rodeando un número del 1 al 5.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Las condiciones de las aulas son adecuadas para la docencia	1	2	3	4	5
2.	El equipamiento de las aulas (proyector multimedia, televisión, etc.) es moderno	1	2	3	4	5
3.	Los libros disponibles en la biblioteca son suficientes	1	2	3	4	5
4.	Las instalaciones físicas son cómodas y acogedoras	1	2	3	4	5
5.	Los profesores se preocupan por el aprendizaje de los alumnos	1	2	3	4	5
6.	Los profesores motivan a los estudiantes por la materia	1	2	3	4	5
7.	Los profesores fomentan la participación de los estudiantes	1	2	3	4	5
8.	Los profesores están disponibles para orientar al alumno cuando es necesario	1	2	3	4	5
9.	Existe una comunicación fluida entre profesores y estudiantes	1	2	3	4	5
10.	Los sistemas de evaluación son adecuados para conocer lo que han aprendido los estudiantes	1	2	3	4	5
11.	El material docente utilizado es útil para los estudiantes	1	2	3	4	5
12.	Los profesores tienen un nivel suficiente de conocimientos teóricos	1	2	3	4	5
13.	Los profesores tienen un nivel suficiente de conocimientos prácticos	1	2	3	4	5
14.	Los profesores están al día en sus conocimientos	1	2	3	4	5
15.	Los profesores son capaces de transmitir adecuadamente sus conocimientos	1	2	3	4	5
16.	Los profesores explican los conceptos con claridad suficiente	1	2	3	4	5
17.	En este programa existe una combinación adecuada de contenidos teóricos y prácticos	1	2	3	4	5
18.	En este programa se estimula el desarrollo de capacidades de los estudiantes	1	2	3	4	5
19.	Los horarios de clase son adecuados a las necesidades de los estudiantes	1	2	3	4	5
20.	El número de estudiantes por clase es adecuado para la docencia	1	2	3	4	5